



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra

Bakalářská práce

# Důvody odmítnutí alternativního vzdělávání v ČR z pohledu rodičů

Vypracoval: Ing. Veronika Němcová  
Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová

České Budějovice 2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 28.3.2014

.....

Ing. Veronika Němcová

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala Mgr.Margaretě Grabikové Pártlové za podnětné vedení práce, konzultace a poskytnutí cenných rad a připomínek během zpracování mé bakalářské práce.

Děkuji i své rodině a všem blízkým za podporu a trpělivost během mého studia.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zaměřuje na důvody odmítnutí alternativního vzdělávání v České republice. V teoretické části vymezuje východiska práce, klasické reformní školy a moderní alternativní školy. Metodologická část pojednává o tvorbě a realizaci narativního výzkumu. Ten je realizován pomocí vyprávění příběhů rodičů, kteří se ocitli před volbou školního zařízení pro své dítě. Závěrečná část sumarizuje výsledky výzkumu a přibližuje pohnutky rodičů, které vedly k volbě právě onoho školního zařízení.

## **Klíčová slova**

Alternativní vzdělávání, kvalitativní výzkum, narativní výzkum

## **Annotation**

The bachelor thesis focuses on reasons of refusing of the alternative education in the Czech Republic. The thesis defines in its theoretical part the starting points, the classical reform schools and the modern alternative schools. The methodological part deals with a creation and a realization of a narative research. The research is realized by storytellings of parents who find themselves facing the choice of a selection of school facilities for their child. The final section summarizes the results of research and describes the motives of parents which led to the choice of that school facilities.

## **Key words**

alternative education, qualitative research, narative research

## OBSAH

Úvod.....	8
1. Východiska práce .....	10
1.1. Základní pojmy.....	10
1.1.1. Adjektivum alternativní.....	10
1.1.2. Alternativní vzdělávání.....	10
1.1.3. Alternativní škola .....	11
1.1.4. „Tradiční“ škola .....	11
1.1.5. Kurikulum.....	11
1.2. Historické kořeny alternativních škol.....	12
1.2.1. Reformní pedagogika .....	12
1.2.2. Vývoj reformní pedagogiky .....	12
1.3. Rysy alternativních škol.....	14
1.3.1. Znaky alternativních škol .....	14
1.3.2. Meze alternativních škol.....	15
1.3.3. Znaky tradičních škol.....	16
2. Klasické reformní školy .....	17
2.1. Daltonská škola .....	17
2.1.1. Helen Parkhurstová.....	17
2.1.2. hlavní myšlenky Daltonského plánu .....	17
2.1.3. Ústřední principy daltonské výuky.....	18
2.1.4. Úloha učitele .....	19
2.1.5. Výhody a nevýhody.....	19
2.2. Montesoriovská škola .....	20
2.2.1. Maria Montessori.....	20
2.2.2. Hlavní myšlenky Montessori pedagogiky.....	21
2.2.3. Ústřední principy Montessori pedagogiky .....	22
2.2.4. Výhody a nevýhody.....	26
2.3. Waldorfská škola.....	27
2.3.1. Rudolf Steiner.....	27
2.3.2. Hlavní myšlenky waldorfské pedagogiky .....	28
2.3.3. Ústřední principy waldorfské pedagogiky.....	29
2.3.4. Organizace waldorfské školy.....	31
2.3.5. Výhody a nevýhody.....	31

3.	Moderní alternativní školy .....	33
3.1.	Lesní mateřská škola .....	33
3.1.1.	Legislativní rámec a terminologie .....	33
3.1.2.	Vznik lesní mateřské školy .....	33
3.1.3.	Cíle lesní mateřské školy .....	33
3.1.4.	Organizace lesní mateřské školy .....	34
3.1.5.	Charakteristika lesní mateřské školy .....	35
3.1.6.	Výhody a nevýhody .....	35
3.2.	Začít spolu .....	36
3.2.1.	Teoretická východiska .....	36
3.2.2.	Organizace výuky .....	37
3.2.3.	Hlavní záměry programu Začít spolu .....	38
3.2.4.	Výhody a nevýhody .....	39
3.3.	Zdravá škola .....	39
3.3.1.	Vznik programu .....	40
3.3.2.	Charakteristika programu .....	40
3.3.3.	Principy programu .....	41
3.3.4.	Zásady programu podpory zdraví ve škole .....	42
3.3.5.	Výhody a nevýhody .....	42
4.	Metodologická část .....	44
4.1.	Narativní analýza .....	44
4.2.	Narativní interview .....	44
4.3.	Metodologie výzkumu .....	45
4.3.1.	Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	45
4.3.2.	Design výzkumu .....	45
4.3.3.	Technika sběru dat .....	45
4.3.4.	Vzorek .....	45
5.	Narativní výzkum .....	46
6.	Shrnutí a závěr .....	60
	Seznam použitých zdrojů .....	64
	Seznam tabulek .....	67

## ÚVOD

Tématem, kterému se chci věnovat ve své bakalářské práci, jsou důvody odmítnutí alternativního vzdělávání z pohledu rodičů. Budu se zabývat některými alternativními směry ve vzdělávání, které jsou zastoupeny v České republice. Snažím se najít jejich pozitiva i negativa, jejich zastánce i odpůrce a vytvořit tak ucelený soubor informací k tématu alternativa ve školních zařízeních. Toto téma jsem si zvolila proto, že mě zajímá a chci více proniknout do problematiky alternativních vzdělávacích systémů a to prostřednictvím tvorby této bakalářské práce. Domnívám se, že téma je stále aktuální a pro mnoho rodičů rozhodujících se o umístění dítěte do školního zařízení i poutavé a přínosné. Hlavně v momentě obrovského převisu poptávky nad nabídkou volných míst v předškolních třídách, který je v posledních letech pro rodiče a hlavně matky vracující se z rodičovské dovolené zpět do pracovního procesu, velkým strašákem. I tudy může vést cesta k umístění dítěte do předškolního zařízení.

První část práce nabízí čtenáři obecnou terminologickou a teoretickou základnu. V kapitole 1 Východiska práce popisují základní pojmy, historické kořeny a charakteristické rysy alternativních a tradičních škol. V kapitole 2 Klasické reformní školy seznamují čtenáře s Daltonskou školou, Montessoriovskou školou a Waldorfskou školou a jejími představiteli Parkhurstovou, Montessoriovou a Steinerem. Kapitola 3 Moderní alternativní školy informuje o Lesní mateřské škole, programu Začít spolu a Zdravá škola.

V kapitole 4 Metodologická část se zabývám kvalitativní metodou narativní analýzy, kterou používám ve výzkumné části práce. Zde – v kapitole 5 Narativní výzkum, formou vyprávění několika matek, zjišťuji pohnutky a motivace, které vedou k volbě či nevolbě alternativního způsobu vzdělávání pro jejich děti. V jednotlivých vyprávěních se snažím rozkrýt pozitiva a negativa, která sebou alternativní a tradiční vzdělávání přináší. Položila jsem si dvě výzkumné otázky, na které bych chtěla pomocí narativní analýzy jednotlivých vyprávění nalézt odpověď. První otázka se zabývá hledáním důvodů, proč rodiče dávají či nedávají své děti do alternativních škol. V druhé otázce se snažím nalézt odpověď na otázku, zda alternativní vzdělávání je odmítáno hlavně z důvodu finanční náročnosti. V kapitole 6 Shrnutí a závěr sumarizují výsledky svého bádání.



Věřím, že tato práce poslouží nejenom studentům a pedagogům, ale i širší veřejnosti, zejména pak rodičům, kteří jsou na prahu volby, zda zvolit tradiční či alternativní cestu ve vzdělávání svých dětí.

# 1. VÝCHODISKA PRÁCE

## 1.1. Základní pojmy

### 1.1.1. ADJEKTIVUM ALTERNATIVNÍ

Základní a klíčový pojmem v této bakalářské práci bude pojem „alternativní škola“. Budeme-li hledat v odborné literatuře přesnou definici tohoto pojmu, narazíme hned na počátku na různé vydefinování pojmu „*alternativní škola*“. „Pojem je odvozen z latinského slova „alter“, což znamená jiný, ten druhý. „Alternativní“ znamená jinou možnost, jiný způsob řešení nebo volby, a to vzhledem ke skutečnostem a jevům zpravidla protikladným, v zásadě odlišně pojatým. Adjektivum „alternativní“ je v dnešní době často užívaný termín a to v různých oblastech a souvislostech.“ (Hrdličková, 1994, s.12)

Podle Průchy (2012) je třeba rozlišit několik významových rovin pojmu „alternativní škola“, a to podle sféry jeho užívání. V úvahu můžeme brát tyto aspekty: *První aspekt* se týká rozdílů mezi školami státními a nestátními. Státní školy jsou zřizovány orgány státní správy (obcí, krajským úřadem, ministerstvem). Nestátní školy jsou zřizovány jinými orgány, než jsou státní. *Druhý aspekt* se týká způsobů financování škol. Státní školy jsou bezplatné – jsou financovány ze státních zdrojů. Soukromé školy jsou financovány buď z části, nebo zcela zřizovateli a rodiče žáků těchto škol platí školné. Alternativnost těchto škol spočívá v tom, že za tyto poplatky nabízejí klientům nějaké zvláštní služby, např. ve formě jiných než běžně rozšířených vzdělávacích programů. *Poslední třetí aspekt* se týká pedagogiky a didaktiky. Za alternativní školu může být považována škola státní či nestátní, která uplatňuje zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy.

### 1.1.2. ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Alternativní vzdělávání je takový způsob vzdělávání, který se odlišuje od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi. Nabízí alternativu k tradičnímu institucionálnímu vzdělávání.

### 1.1.3. ALTERNATIVNÍ ŠKOLA

Alternativní škola se odlišuje od hlavního proudu standardních škol zejména v jiných způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole, v jiných kurikulárních programech – tím jsou myšleny změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím, v jiných způsobech hodnocení výkonů žáků a v neposlední řadě v jiných vztazích mezi školou, rodiči a místní komunitou. K alternativním školám řadíme klasické reformní školy, moderní alternativní školy a různé specifické školy, které uplatňují některé odlišnosti například z volby určitého státem uznaného vzdělávacího programu. (Průcha, 2012)

Klíčovým kritériem alternativních škol ve světě i u nás je považována odlišná pedagogická koncepce, která směřuje k jedinému cíli. Tím je dobře připravený člověk pro život ve společnosti. (Rýdl, 1993) S tímto tvrzením se ztotožňuje i Hrdličková (1994), která považuje za hlavní kritérium alternativních škol odlišnost a rozmanitost v pedagogické oblasti. Alternativní škola je jinou možností, vedle oficiální masové školy, z jejíž kritiky většinou vychází. Alternativní školy uplatňují nové, netradiční, reformní, experimentální formy, obsahy a metody výchovy, nové didaktické přístupy apod., na rozdíl od běžně uplatňovaných, tradičních pedagogických a didaktických koncepcí.

### 1.1.4. „TRADIČNÍ“ ŠKOLA

V opozici k alternativnímu školství pak stojí tradiční školství, což jak uvádí Průcha (2012) znamená nejen „obvyklý, ustálený, běžný“, ale jsou s ním spojovány apriorní konotace o tom, že tradiční je špatný, zastaralý, což není adekvátní. Průcha proto užívá termín „standardní“ jako protiklad k „alternativní“. Pro příklad bychom mohli uvést Hrdličkovou (1994), která užívá termín „oficiální“ škola. Je to škola se znaky - autoritativní řízení a vztahy mezi učiteli a žáky, způsob hodnocení, byrokracii, mechaničnost pamětného učení a anonymitu masovosti.

### 1.1.5. KURIKULUM

„Kurikulem rozumíme vzdělávací plán v nejširším slova smyslu, zahrnující co, proč, jak, za jakých podmínek, kdy a s kým ve třídě dělat. Pojem se k nám rozšířil

z anglosaských zemí, doslovný překlad tohoto původně latinského slova by byl „průběh“ nebo „běh“ výchovy a výuky.“ (Havlínová, 2006, s.33)

## **1.2.Historické kořeny alternativních škol**

Alternativní škola se objevuje v okamžiku stabilizace určité standardní školy, ať již církevní (jak tomu bylo po celý středověk a na počátku novověku), anebo státní (která v evropských podmínkách převažuje od 18.století). Alternativnost je permanentním jevem v dějinách školství, jde o rozsáhlý a mnohostranně orientovaný pokus překonat a změnit tradiční školu. Narůstající rozpor mezi tradiční školou a potřebami nové společnosti i právy jedince na mnohostranný rozvoj jeho osobnosti uvedl do života hnutí, které jak svým rozsahem, tak bohatstvím svých aspektů nemá v dějinách výchovy období (Svobodová, Jůva, 1996).

### **1.2.1. REFORMNÍ PEDAGOGIKA**

Základem veškeré výchovné práce zůstává bezesporu široké pedagogické hnutí označované u nás a v německy mluvících zemích termínem reformní pedagogika, ve frankofonním světě názvem nová výchova, v anglosaských zemích pokroková nebo progresivní výchova a v Itálii aktivismus. Představitelé a stoupenci tohoto hnutí působili ve školách, kde vytvářeli a ověřovali své výchovné koncepce. Jejich cílem nebylo vytvořit novou pedagogickou teorii, ale změnit práci škol a jiných výchovných zařízení – vytvořit v nich novou výchovu. Hnutí nové výchovy nabízelo širokou vnitřní pestrost, protože stoupenci hnutí pocházeli z různých národů, filozofických směrů, politických názorů a ke svým výchovným snahám přicházeli z různých profesí. Z toho důvodu je reformní pedagogika tak pestrá a rozdělená na řadu dílčích proudů. (Singule, 1992)

### **1.2.2. VÝVOJ REFORMNÍ PEDAGOGIKY**

Snahou lidské civilizace je měnit a zdokonalovat již vytvořené. Tak tomu bylo i v případě reformních škol. Když se určité typy škol ustálily (a tím se vlastně stávaly tradičními), objevovaly se současně tendence i tento stav měnit. (Průcha, 2012)

Reformní pedagogika ve svých snahách změnit školu navazuje zejména na pedagogické dědictví J.J.Rousseaua a jeho pokračovatelů J.J.Pestalozziho, F.Fröbla a L.N.Tolstého.

Výchozí je Rousseauova myšlenka, že život a učení jsou jen dvě stránky téhož procesu, které se od sebe nedají oddělovat. Učení tedy musí být zaměřeno na získávání zkušeností, jež jsou výsledkem samostatného živého kontaktu dítěte se světem, který je obklopuje a s nímž se v průběhu svého života vyrovnává. Společným východiskem představitelů hnutí nové výchovy byla především kritika staré, tradiční školy a výchovy herbartovského ražení. (Singule, 1992) Herbartovo učení podle Hrdličkové (1994) trpí jednostranným intelektualismem, encyklopedismem, hlubokou asymetričností ve vztahu učitele a žáka, což vede k odklonu školy od života a jeho potřeb.

Tím nejpodstatnějším z toho, co reformní pedagogika přináší je nový postoj k dítěti. To znamenalo pochopení a přijetí dítěte takového, jaké je. Dětství je podle nové výchovy nejdůležitějším obdobím v životě člověka a proto se má co nejvíce prohloubit a zintenzívnit jeho prožívání. Nová výchova znovu objevila dítě. (Hrdličková, 1994)

Základem nové výchovy jsou principy:

- *Přiměřenosti* (Respektuje zákony přirozeného vývoje dítěte. Výchova se má plně přizpůsobit zájmům a možnostem dítěte.)
- *Podporování a rozvíjení samočinnosti a sebeurčení dítěte* (to znamená jeho aktivity, spontaneity, fantazie a postupem doby také senzibility a kreativity jednotlivých dětí a jejich skupin.)
- *Aktivity* (Zákon potřeby nebo zájmu, neboť činnost je vždy vzbuzována nějakou potřebou, označení činná škola, aktivní škola, později aktivní pedagogika.)
- *Spojení školy se životem* (Nová škola se orientovala i na činnost manuální, technickou a uměleckou, tzn. uplatňování myšlenky pracovní školy).

Z tohoto základu pak vycházela tvořivá pedagogická činnost jednotlivých představitelů hnutí nové výchovy, jež byla také velmi individuální a rozmanitá. (Singule, 1992)

Rozvoj alternativních škol ve dvacátých a třicátých letech byl přibrzděn totalitními režimy a druhou světovou válkou. Proto se s novým rozvojem alternativního školství setkáváme až ve druhé polovině dvacátého století, kde se dále rozvíjely školy waldorfské, montessoriovské, freinetovské i jenské.

„Ze současného stavu rozvoje alternativních škol vyplývá, že nejde o žádný okrajový jev nebo krátkodobou módní vlnu, ale o široce rozvinuté úsilí a vůli pracovat jiným způsobem, s odlišnou hodnotovou orientací, organizací života školy a přístupy v ní, v určitém slova smyslu i s jinými výsledky než tradiční škola.“ (Hrdličková, 1994, s.31)

## **1.3.Rysy alternativních škol**

### **1.3.1. ZNAKY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL**

Znaků alternativních škol bychom našli několik. Zde uvádím výčet těch nejdůležitějších:

- snaha získat dítě pro vzdělávání - podpořit přirozenou touhu po poznání,
- přátelský vztah mezi učitelem a dítětem, důraz na pozitivní motivaci, podpora kvality i originality a respektování vývojových zvláštností,
- spolupráce s rodinou dítěte,
- co nejaktivnější zapojení dítěte ve výuce,
- podpora spolupráce a rozvoj komunikace,
- pěstování odpovědnosti spoluúčastí dětí na rozhodování,
- propojování předmětů, vztahy mezi obory,
- prostředí uzpůsobeno dětem – přírodní materiály, nízké police, dětská výzdoba, atd.,
- vyučování bez zvonění, ale podle momentálního zaujetí či únavy dětí,
- slovní hodnocení. (<http://alternativniskoly.cz>)

Z uvedeného vyplývá, že alternativní školy jsou zaměřeny pedocentricky, tzn. zaměřeny na osobu dítěte a na individuální přístup k němu. Alternativní škola usiluje o komplexnost výchovy, tedy o soulad rozvoje mezi složkou intelektuální, emoční a sociální. A v neposlední řadě je kladen velký důraz na vztahy mezi žáky, učiteli a rodiči.

### **Význam alternativních škol**

Alternativní školy spolu s tradičními vytváří pluralitní školský systém, ve kterém si najde místo každé dítě, každý rodič, každý účastník vzdělávacího procesu. Alternativní školy jsou cenným zdrojem inspirace a nových nápadů. Mohou „infikovat“ učitele tradičních škol (metodami, přístupem k žákovi, komunikací) a tím zlepšit jejich práci. Svojí opozicí k dosud jednolitému pojetí koncepce výchovy ve škole mohou být přínosem pro pedagogickou teorii. Mnozí rodiče vidí význam alternativních škol především v respektování dítěte - žáka jako individuality.

## Funkce alternativních škol

Funkcí alternativních škol můžeme nalézt několik. Tento typ škol vzniká z důvodu *nedostatků škol standardních* a uspokojuje tak potřeby rodičů, které standardní školy neuspokojují. Dalším důvodem vzniku těchto škol je *rozmanitost školství*, které alternativní spolu se standardními zabezpečují. Z hlediska pedagogického umožňují alternativní školy *experimentovat a inovovat* jak v oblasti organizace vzdělávacího procesu, tak v obsahu vzdělávání. (Průcha, 2012)

### 1.3.2. MEZE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

„Alternativní školy neusilují o masové rozšíření. Rozvíjejí se díky snahám rodičů a oddaných nadšenců a v minulosti se nestaly dominantním či obecně přijímaným typem školního vzdělávání.“ (Průcha, 2012, s. 42) Hrdličková (1994) obdobně konstatuje, že většina z alternativních koncepcí nechtěla nikdy své absolutní všeobecné rozšíření a dominanci. Společným rysem je kritika stávající školy, nevyhovující pojetí výchovy apod.

Průcha (2012) uvádí, že alternativní školy jsou „otevřené“ k zájmům a potřebám rozvoje dětské osobnosti, ale zároveň jsou „uzavřené“ k vědeckému vyhodnocování efektivnosti svého konání. Lpění na vlastních idejích, izolovanost a výlučnost vůči pedagogickému výzkumu, rodičovské a širší veřejnosti staví alternativní školy do kritické polohy. Hrdličková (1994) poukazuje na to, že pedagogika alternativních škol je v různých oblastech inspirativní, ale některé skutečnosti a přístupy jsou až příliš specifické, všeobecně nepřijatelné a v mnohém i překonané. Např. u waldorfské pedagogiky uzavřenost škol vůči novým vyvíjejícím se výchovným postupům a skutečností. U pedagogiky Montessori uvádí rozpor mezi hlášanou svobodou dítěte a instrumentální manipulací, jež představuje připravené edukativní prostředí.

„Často propagovaný názor, že alternativní školy jsou prohlašovány za „*modely budoucí vzdělávací praxe*“ je diskutabilní. Např. státní školy v edukačně vyspělých zemích – jako jsou skandinávské státy nebo Nizozemsko – dospěly k tak vysoké míře vlastních inovačních aktivit, že některé alternativní školy klasického reformního typu se jeví jako strnulé než inspirující.“ (Průcha, 2012, s. 44)

K bariérám alternativního školství patří také to, že tyto školy nepřipravují na výkon v současné společnosti, která je právě na výkonu založená. Dalším nedostatkem je malá

připravenost učitelů pro práci v alternativní škole a také neexistuje kvalitní evaluace vzdělávacích výsledků a porovnání s výsledky žáků tradičních škol.

Budování alternativních škol shora na důkaz plurality školského systému vede podle Rýdla (1992) k postupné diskreditaci celého hnutí a jeho myšlenek. Alternativní školy musí být budovány na základě zájmu rodičů zdola. Pro přirozený rozvoj alternativních škol je potřebná určitá zralost společnosti toužící po pluralitě školských systémů jak z hlediska organizačního, tak obsahového.

### 1.3.3. ZNAKY TRADIČNÍCH ŠKOL

Základní nedostatky v principech tradičního školství, s nimiž se alternativní přístupy dostávají do sporu, jsou shrnuty v následujících bodech:

- převaha intelektuálního zaměření, nedostatečný zřetel ke komplexnímu rozvoji jedince jak po stránce intelektuální, tak zejména po stránce emotivní,
- malý zřetel k estetickým, tělesným a zdravotním aspektům výchovy,
- přemíra drilu a nátlaku, jednostranná orientace na učení, podceňování rozvoje tvořivých schopností,
- jednostranná autoritativní výchova založená na poslušnosti,
- izolace školy od života, od rodiny, od kulturních institucí,
- málo příležitostí ke kooperaci a vzájemné pomoci.

Tradiční školou v pojetí dnešní doby definuje Hrdličková (1994) jako školu nekomunikativního, direktivního a manipulativního charakteru. Tato škola je založená na třídně hodinovém systému vyučování, s autoritativním postavením učitele, relativně stálou organizací vyučovacích hodin, pevnými učebními plány a učebními osnovami, škola paměťově reproduktivní s absolutizací rozumového vývoje dítěte a omezeným prostorem pro práci výchovnou.



## 2. KLASICKÉ REFORMNÍ ŠKOLY

### 2.1. Daltonská škola

*„Dalton není ani metoda ani systém. Dalton je vliv.“*

*Helena Parkhurstová (Wenke, Röhner, 2000, s.15)*

*„Věřím pouze jediné osvědčené cestě, vytvořit atraktivní školu na základě výchovy a hry...“*

*Helena Parkhurstová (Wenke, Röhner, 2000, s.57)*

*„Čím více znalostí učitel žákovi zprostředkovává, tím méně se žák snaží si znalosti aktivně osvojit. Čím více učitel vyučuje, tím méně se žák učí.“*

*Helena Parkhurstová (Röhner, Wenke, 2003, 49)*

#### 2.1.1. HELEN PARKHURSTOVÁ

Helen Parkhurstová (1887-1959) byla americká učitelka, která založila v roce 1919 střední experimentální školu v Daltonu, ve státu Massachusetts. Její podstatou byl Daltonský plán – výchovně-vzdělávací systém, jehož teoretické základy vyložila autorka v knize *Education on the Dalton Plan* (Výchova podle Daltonského plánu). Parkhurstová reagovala na problematiku rychlého nárůstu počtu žáků na amerických venkovských školách. Řešila otázku, jak nejlépe učit velký počet žáků rozdílného věku, nadání a odlišných zájmů při nižším počtu učitelů.

Metoda daltonského plánu se velmi dobře ujala a rozšířila v USA, v Evropě (hlavně v Nizozemí a v Anglii) a také v Austrálii a v Japonsku. Spolupracovala s Marií Montessoriovou a Evelinou Deweyovou (dcerou J.Deweye).

#### 2.1.2. HLAVNÍ MYŠLENKY DALTONSKÉHO PLÁNU

Hlavní myšlenkou Daltonského plánu je zrušení tradičního systému vyučovacích hodin, jiná organizace vzdělávání, smlouva žáka s učitelem o programu práce na určité období. Žák je svobodný v rozhodnutí o své práci, o tempu své práce a také se učí spolupráci s ostatními žáky.

„Daltonský plán je forma organizace třídy nebo školy, která na principu volnosti a samostatné práce žáků sleduje cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti a samostatnosti. Volnost a samostatná práce ve vyučování a výchově se stimuluje a vymezuje pomocí instrukcí nebo zadání.“ (Wenke, Röhner, 2000, s.16). „Neexistuje žádný předpis na to, jak má výuka v praxi vypadat.“ (Röhner, Wenke, 2003, s.17)

V České republice působí Asociace českých daltonských škol v Brně, kde také pracuje jedna základní škola podle daltonské alternativní koncepce a několik dalších škol realizuje daltonskou výuku.

### 2.1.3. ÚSTŘEDNÍ PRINCIPY DALTONSKÉ VÝUKY

#### **Zodpovědnost** (Učit se zacházet se svobodou. Být svobodný)

Předávání zodpovědnosti za učení žákovi znamená, že je nejen spoluodpovědný za konečný výsledek, ale také za způsob, jakým ho bude dosaženo. V klasické škole žáci pracují na základě vykonávání příkazů učitele. Učitel vysvětlí učivo a pak dá příkaz. U daltonské výuky to funguje tak, že učitel předává zodpovědnost za učení na žáka, důraz na splnění příkazu se snižuje a potřeba samostatné práce se naopak zvyšuje. Žák je tudíž zodpovědný za výsledek, stejně jako za samotný proces. Zodpovědnost a teprve pak svoboda/volnost je stěžejní bod daltonské výuky. (Wenke, Röhner, 2000).

Obdobným způsobem popisuje svobodu jako základním principem daltonské školy Svobodová, Jůva (1996). Žák může ve škole pracovat na tématu, které si sám zvolí a ponořit se do zkoumání a řešení problémů. Může pracovat nerušeně a v klidu bez zbytečného zvonění a přeorientování pozornosti, zájmu a motivace se na jiný předmět a učitele. Dovolí, aby žák pracoval v klidu svým tempem, dobrovolně volil činnosti i postupy a organizoval si práci a tak rozhodoval o svém úspěchu. Průcha (2012) píše o principu svobody a vlastní odpovědnosti žáka, který se projevuje konkrétně v tom, že každý žák má vytvořen svůj vlastní program práce na jeden měsíc, v němž jsou vymezeny výsledky, jichž má v učení dosáhnout. Žák přitom postupuje svým tempem a zodpovídá za úspěch svého učení.

### **Samostatnost** (Učit se samostatně pracovat)

Princip samostatnosti je ovlivňován psychologickými poznatky. V daltonské výuce samostatnost znamená, že žáci musí sami hledat a řešit zadání, být aktivní. To je do jisté míry silně ovlivněno motivací žáků. Samostatnost je důležitým didakticko-organizačním faktorem. Jestliže žáci mohou samostatně pracovat, činí tak na vlastní úrovni. Učitel pak má možnost pracovat více s těmi žáky, kteří jeho pomoc potřebují. (Wenke, Röhner, 2000)

### **Spolupráce** (Učit se spolupracovat).

„U principu spolupráce rozlišujeme mezi pedagogickou spoluprací a didaktickou spoluprací. U pedagogické spolupráce je zásadní pojem respekt. Didaktická spolupráce slouží ke zpřístupnění jemných rozdílů, kde ústřední osobou je vyučující.“ (Wenke, Röhner, 2000, s. 21-22)

#### 2.1.4. ÚLOHA UČITELE

Každý žák uzavírá s učitelem, kterou stvrdí svým podpisem a na základě toho obdrží program práce na jeden měsíc. Tento program obsahuje minimální, normální a maximální výkony, kterých by měl žák v určitém čase dosáhnout. Součástí jsou pracovní návody, pokyny pro splnění ústních i písemných prací a bibliografické údaje.

Učitelé se věnují vždy jednomu předmětu, ve kterém jsou odborníci a dále se v něm vzdělávají. Každý učitel má svou odbornou pracovnu, kde působí rádce žáků, laborant i hodnotitel. Usměrnjuje žáky v jejich práci a sestavuje jim individuální úkoly, při nichž jim radí a odpovídá na otázky. Na konci předem domluveného období žáci předloží učiteli splněné úkoly, písemné záznamy a píšící test. Učitel si vede grafy postupů jednotlivých žáků i celých tříd. (Svobodová, Jůva, 1996)

#### 2.1.5. VÝHODY A NEVÝHODY

Pro přehlednost uvádím výčet výhod a nevýhod v rámci Daltonské školy.

##### **Výhody**

Společné utváření ŠVP.

Praktické činnosti ve výuce.

Úzká vazba učitel - žák, vedení grafů žáka i třídy.

Respektování tempa žáka.

Žák rozhoduje, organizuje a volí postupy své práce.

### **Nevýhody**

Spoléhání se na žákovu aktivitu: Žáci se slabou vůlí pracují méně a pomaleji než jsou schopni.

Nedostatečné opakování látky, které je nutné pro zapamatování.

Učivo je málo prodiskutováno.

Přílišné spoléhání na zájem žáka nevede k systematickému zvládnutí učiva, v některých oblastech tak žáci nabývají jen útržkovitých vědomostí.

Žákův stud zeptat se či poradit se s učitelem může vést k tomu, že nedokáže sám úkol zvládnout.

## **2.2.Montesooriovská škola**

*„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“*

*M.Montessori*

*„Prosím, milé děti, všechny vy, které můžete, budujte se mnou mír na celém světě.“*

*M.Montessori*

*„Následuj dítě a dbej znamení, která ti ukáží správnou cestu.“*

*M.Montessori*

### **2.2.1. MARIA MONTESSORI**

Maria Montessoriová (1870-1952) byla významná italská lékařka, antropoložka a pedagožka. Jako první žena v Itálii byla promována doktorkou medicíny, poté začala pracovat jako asistentka na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě. Tam se soustředila na výchovu mentálně postižených dětí. V roce 1907 otevřela první Dům dětí (Casa dei

Bambini), který byl určený pro chudé děti předškolního věku. Při své práci si všímala, jak děti vstřebávají zcela přirozeně a nenuceně znalosti ze svého okolí. Na základě tohoto pozorování vypracovala novou vzdělávací metodu, která pomocí speciálních učebních pomůcek a vytvořením vhodné prostředí podporuje přirozený zájem dítěte, pomáhá mu osvojit si správné pracovní návyky a vytvářet vlastní úsudek. Snaží se upozorňovat rodiče na závažnost jejich posláních a připomíná jim, že láskyplným a nerepresivním přístupem k dítěti mohou významně ovlivnit život celé společnosti i budoucnosti lidstva. Její vzdělávací metody i dnes korespondují s nejnovějšími poznatky psychologie a pedagogiky.

V roce 1929 založila spolu se svým synem Mariem mezinárodní montessoriovskou společnost (Association Montessori Internationale – AMI), která působila do roku 1935 v Berlíně, následně byla přemístěna až do roku 1945 do Londýna. Její současné sídlo je v Amsterdamu. AMI má za úkol organizovat vzdělávací kurzy, řídit spolupráci národních sdružení a šířit montessoriovské ideje.

Za svou celoživotní usilovnou humanisticky orientovanou práci byla v roce 1950 odměněna Nobelovou cenou míru.

Maria Montessori zemřela 6.května 1952 v holandské vesničce Nordwijk-aan-Zee.

Dr. Montessori byla opravdovou průkopnicí v oblastech vzdělávání, výuky v raném dětství, péče o dítě i jeho vývoje a ve své době také uznávanou vědkyní. Její práce změnila celosvětovou praxi předškolního vzdělávání. Některé z jejích prvních inovací, mezi něž patří například přizpůsobení velikosti nábytku výšce dítěte, se staly samozřejmostí. Její pozorování, které ovlivnilo teoretiky, jakými byli Erik Erikson a Jean Piaget, mělo také vliv na dynamiku vzdělávání dětí. Především však byla jednou z prvních bojovnic za dětská práva, přičemž se jí podařilo prosadit změny v přístupu pedagogů, rodičů i různých společenských uskupení k dětem a k péči o ně. Výsledky úsilí, které věnovala Montessori školám a dětem vůbec, jsou vidět po celém světě. (<http://montessori.cz>)

### 2.2.2. HLAVNÍ MYŠLENKY MONTESSORI PEDAGOGIKY

Pedagogika Marie Montessori vytváří samostatný pedagogický systém. Montessori považuje každé dítě za jedinečné, a proto je zapotřebí přistupovat ke každému dítěti zcela individuálně. Dítě má být rozvíjeno přirozeně a nenásilně na rozdíl od tradičních

autoritativních metod výchovy. Má být vedeno k samostatnosti a samostatnému rozhodování, ke svobodě a nezávislosti, spontánnosti a přirozené aktivitě, k radosti z objevování. Ve vývoji dítěte mají být respektovány senzitivní fáze, které se vyznačují po určité období vyšší mírou citlivosti pro vnímání a chápání určitých jevů a skutečností. Pomocí sensorických a motorických cvičení podporovat pohybovou aktivitu. Role učitele je chápána v duchu myšlenky „Pomoz mi, abych to dokázal sám“.

### 2.2.3. ÚSTŘEDNÍ PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY

#### **Senzitivní fáze**

Senzitivní neboli citlivé fáze slouží k získání nových schopností a umožňují, aby dítě získalo předpoklady pro další vývoj. U každého dítěte jsou senzitivní fáze v jiném čase. Promešká-li se tento moment nejvyšší vnitřní dynamiky a pohotovosti k přijetí, lze vše dohonit, ale nikoliv v původní kvalitě a stejně efektivně (Svobodová, Jůva, 1996). V tuto chvíli je to ten nejefektivnější čas v jeho životě. Jak uvádí Zelinková (1997) M.Montessori obecně rozlišuje ve vývoji člověka tři základní senzitivní fáze:

0-6 let:

- Období tvořivé a konstruktivní .
- Utváří se základy osobnosti a inteligence.
- Tvoří ho dvě podetapy:

0-3 roky: rozvíjí se pohyblivost, smysl pro orientaci a řád, rozvíjí se řeč

3-6 let: osvojování si pohybových a řečových dovedností, zdokonalování fyzické a psychické stránky osobnosti, přichází senzitivita pro společný život mezi dětmi, touha být součástí skupiny

7-12 let:

- Stabilní etapa s dominancí morální senzitivity.
- Rozlišení dobrého a zlého ve svém jednání a v jednání druhých.
- Vytváří se morální vědomí, které později vede k vědomí sociálnímu.
- Rozvíjí se myšlení, zlepšuje se představivost.
- Dítě hledá odpovědi nejprve manipulací s předměty, později listováním a zjišťováním si informací v knihách (Otázky, na jejichž odpovědi přijde dítě samo vlastní aktivitou, vedou k hlubšímu a trvalejšímu poznání a zapamatování skutečnosti.)

12-18 let:

- V porovnání s předešlými obdobími je označováno jako labilní.
- Silná sociální citlivost spojená s vývojem nezávislosti a samostatnosti v sociálních vztazích.
- Snaží se k vytvoření vztahu k sobě samému.
- Převládá studium, úvahy, chápání.
- Charakteristiky tohoto období: pochybnosti, nerozhodnost, náladovost, beznaděj.

### **Normalizace a deviace**

*Normalizace* je náprava, návrat k normálnímu stavu. Svobodová a Jůva (1996) popisují normalizaci jako proces budování nezávislosti v procesu aktivní seberealizace. Dítě se vyvíjí na základě vrozených možností a vnějších životních podmínek. Na základě toho se vytváří charakter, zvyky a formy činnosti. Normalizované dítě chápeme tedy takové, které je pořádkumilovné, vstřícné vůči přírodnímu i sociálnímu okolí, dítě aktivní a se zájmem, schopné koncentrace.

„Montessori tvrdila, že děti jsou naprogramovány k tomu, aby vyrostly v zodpovědné a užitečné osoby. Aby k tomu došlo, potřebují vhodný vzdělávací a výchovný přístup. Pokusit se urychlit normalizaci, pouze vystavuje děti tlaku k výkonům, které jsou nad jejich síly a zažívají zklamání. Dítě se učí pomocí opakované zkušenosti prohry kapitulovat, pokud bude muset čelit problémům. Dítě tedy vyrůstá jako závislé a visí na ostatních kvůli pocitu bezpečí.“ (Rýdl, 2006, s.32-33)

*Deviace* jsou odchylky od chování. Patří sem strach, náladovost, plachost, lhaní. Další reakce dítěte na nesprávné výchovné působení mohou být: sklíčenost, pocity méněcennosti, poníženost, závislost na odměnách. (Svobodová, Jůva, 1996)

### **Polarizace pozornosti**

„Marie Montessoriová pozorovala, že již malé děti jsou schopny velkého soustředění. Poznala, že možnost soustředění je podstatným předpokladem zdravého vývoje dítěte. Koncentrace je vyjadřována opakovaným jednáním z vlastní vůle a vlastního přání.“ (Ludwig, 2000, s.31)

„Polarizace pozornosti se objevuje náhle v návaznosti na předměty, které dítě oslovují. Dítě se odpoutá od okolí a celou svou bytostí zaměří své síly na jeden předmět, jednu

činnost.“ (Zelinková, 1997, s.27) Rýdl (1999) k tomuto uvádí, že polarizace je schopno jen normalizované, prostředím podporované děti, ukazují ve svém postupném vývoji neobyčejné schopnosti spontánní disciplíny, vytrvalosti, radostné práce, sociální vnímání pomoci a porozumění jinými.

### **Absorbující mysl**

Lze jej podle Rýdla (1999a) chápat jakou jistou kategorií dětského duševna, která je v procesu absorbování světa velice důležitá. Pomocí absorbujícího ducha dítě vstřebává okolní podněty, aniž si to uvědomuje. Tyto podněty ze svého okolí absorbuje velice rychle a „nasává je do sebe jako houba“ (chutě, vůně, zvuky).

### **Utváření nového vztahu dospělého k dítěti.**

Chování učitele k dítěti je vždy plné respektu k jeho individualitě jako k hotovému člověku. Dospělý nemá žádné právo dítě formovat a manipulovat, zaměřuje se na vlastní záporné povahové rysy namísto pozorování záporných vlastností dětí. Učitel je rádce a rovnocenný partner, který dítěti pomáhá na jeho cestě objevování a učení se, projevuje maximální vstřícnost, otevřenost, trpělivost k dítěti.

### **Připravené prostředí**

Marie Montessori napsala: „Aby bylo možné dosáhnout pozornosti a uvažování, musí být předem připraveno okolí dítěte, a to určitým způsobem a musí se mu proto poskytnout nutné prostředky.“ Pod pojmem připravené prostředí se rozumí okolní svět, který obsahuje podněty vzbuzující spontánní aktivitu dítěte. Hlavním úkolem učitele je připravovat takové prostředí, které odpovídá senzitivní fázi vývoje dítěte.

Podstatou této myšlenky je, že prostředí dospělých je pro dítě nepřijatelné a nepřiměřené. Nábytek má být lehký, upraven podle dětské velikosti, aby byl dobře přístupný. Každé dítě má svůj kobereček, který si prostírá tam, kde pracuje s didaktickým materiálem. Dítě má možnost obsloužit se za pomoci ostatních nebo samostatně bez zásahu dospělých. Posiluje a rozvíjí tak své individuální osobnostní vlastnosti (samostatnost, vztah k práci, píle, smysl pro pořádek) a zároveň pěstuje schopnost zařadit se do společenství ostatních dětí. (Svobodová, Jůva, 1996)

### **Aktivní disciplína**

Jednou z výchozích idejí Montessori je idea aktivní disciplíny. Montessori se kriticky stavěla k většinovým výchovným systémům, které nutí děti pouze sedět a dusí jejich



aktivitu. Proto své školy organizovala tak, že svoboda pohybu je naopak pravidlem a jediným omezením je zachování pravidel slušného chování. Nechá děti, aby se volně pohybovaly po třídě. Disciplinovanost vzniká ze svobodného rozhodování. Tresty odmítá, protože malé děti jim nerozumějí, a proto se tato opatření májí účinkem. (Svobodová, Jůva, 1996)

### **Princip svobody a samostatnosti**

Centrální místo zaujímá výchova k samostatnosti. Uvolňuje se jí potenciál samostatného rozvoje dítěte. K tomu je zapotřebí okolí, které dítě obklopuje a z něhož si volí ty části, s kterými pak pracuje, používá je. Učitel zprvu s volbou, pochopením účelu a smyslu konaného pomáhá. Následně ustupuje do pozadí a přenechává svobodu výběru a konání na dítěti. Učitel v případě potřeby pouze tuto spolupráci koordinuje. (Hrdličková, 1994)

Používá se také označení volná nebo svobodná práce, protože dítě si může zvolit:

- **co** = jaký materiál si vybere, jakou oblast, na čem bude pracovat, co se chce učit a o čem chce získat další informace
- **kde** = vybírá si místo, kde bude ve třídě pracovat
- **kdy** = dítě nepracuje na povel či podle zvonění, ale motivuje ho jeho polarita pozornosti; každé dítě je na určitou věc „naladěno“ v jinou dobu
- **s kým** = může pracovat samo, ve dvojici, ve skupině (montessoricr.cz)

### **Princip věkové heterogenity**

Východiskem principu věkové heterogenity je teze, že dělení do klasických tříd, striktně podle věku, je nepřirozené, neodpovídá skutečnému životu. Ve věkově smíšených skupinách je vytvářen prostor pro harmonický rozvoj dítěte na základě přirozené spolupráce, vzájemné pomoci, pocitu sounáležitosti a jistoty. Ve věkově homogenních třídách dochází často k nudě.

### **Didaktické pomůcky**

Didaktické pomůcky a materiál slouží především ke cvičení smyslů a motorických dovedností. Tyto dovednosti jsou základem pro další vzdělávání. Didaktické pomůcky jsou rozděleny do 5 základních skupin. Do první skupiny řadí pomůcky pro cvičení běžného života, kterou slouží pro rozvoj dovedností praktického života, péči o prostředí

(uklizení, péči o sebe sama, péče o květiny). Další skupina pomůcek je pro cvičení smyslů. Tento materiál slouží k poznávání shodného, rozdílů, podobností, barev, vlastností apod. Třetí skupinu tvoří pomůcky pro jazyková cvičení obsahující soubory zvířátek, sady písmen, soubory základních slabik apod. Čtvrtou skupinu tvoří matematická cvičení a pátou materiál k výuce biologie, zeměpisu. (Hrdličková, 1994)

#### 2.2.4. VÝHODY A NEVÝHODY

Pro přehlednost uvádím výčet výhod a nevýhod v rámci Montessori školy.

##### **Výhody**

Svobodná volba, která umožňuje dítěti rozvíjet se ve svobodného a samostatného člověka.

Význam klidu a ticha pro nastolení vnitřního klidu a harmonie.

Individuální přístup.

Řád, který děti automaticky dodržují. Hraj si – uklid' si – hraj si.

Učitel jako partnerská osoba.

##### **Nevýhody**

Předem připravené prostředí je nepřírozené a neinspirativní.

Absence pohádek.

Přílišná volnost. Není možné si dělat jen to, co chceme. Je důležité umět se přizpůsobovat podmínkám, ve kterých žijeme.

Chybí „komerční“ hračky.

Učitel by měl být autorita, ale zároveň kamarád. Dítě by mělo vnímat a respektovat autority.

## 2.3. Waldorfská škola

Velikou pozornost v řadě zemí a u nás vzbuzují tzv. waldorfské školy organizované na základě waldorfské pedagogiky vytvořené Rudolfem Steinerem.

### 2.3.1. RUDOLF STEINER

Narodil se v roce 1861 v Kraljevcu na chorvatském pomezí Rakouska-Uherska. Absolvoval reálku ve Vídeňském Novém Městě, kde maturoval v r.1879. Pokračoval studiem na vídeňské polytechnice, kde také zdokonalil svoje znalosti německých dějin, literatury a filozofie. Od roku 1890 pracoval ve Výmaru v Goethově a Schillerově archívu a věnoval se zpracování Goethova odkazu. V roce 1897 se přestěhoval do Berlína, kde svůj zájem vložil do práce v literárně vědeckých společnostech a redakcích a pracoval také jako učitel v Dělnické vzdělávací škole. Od roku 1902 přednášel jako člen Teosofické společnosti a scházel se se stoupenci východních nauk, křesťanství a mystiky. Začal přednášet na berlínské univerzitě, konal přednášková turné po Evropě. Pracoval na systému antroposofie a v roce 1913 založil Antroposofickou společnost. Vybuďoval vzdělávací centrum podle vlastního architektonického projektu ve švýcarském Dornachu. Dovářel antroposofii z pedagogického hlediska, věnoval se eurytmii. Po založení waldorfské školy se pustil do organizace přednáškových cyklů i pro učitele a zdokonalovat pedagogickou antroposofii pro školní praxi. V jeho odkazu po náhlé smrti v roce 1925 zůstalo na 6000 přednášek a 300 děl, zaměřených na přírodní vědy, filozofii, pedagogiku, literaturu, duchovní a lékařské vědy. (Rýdl, 1990)

### **Antroposofie**

Antroposofie (z řec.anthropos – člověk a sofia – moudrost) je Steinerem vybudovaná soustava pedagogických, filosofických a duchovních názorů, které vycházejí z přírodní filozofie J.W.Goetheho, mystiky orientálních systémů i okultismu indického teosofického učení a esoterního křesťanství. V antroposofii je zdůrazněna duchovní podstata světa a člověka a možnost jeho duchovního vývoje. (Hrdličková, 1994)

„Člověk je pro Steinera bytostí tří světů, reprezentovaných třemi druhy těla. *Tělo* patří k reálně existujícímu světu, ovšem svým smyslovým určením zaujímá nejnižší stupeň. Vlastní svět je vymezen pro *duši* a svět je člověku zprostředkováván prostřednictvím *ducha*. Úkolem člověka potom je, aby své Já, které je vymezené tělem a duší dokonale

oduševnil cestou procítění. Úkolem vychovatele potom je, aby co možná nejlépe poznal bytost „vznikajícího člověka“, jeho skryté schopnosti a možnosti, jež tvoří jeho podstatu, a na základě zásady postupného rozvíjení „světů“, jimž odpovídá jiné tělo v každém vývojovém stupni, potom dovést jedince k poznání nejvyššího a nejdokonalejšího těla, které je nositelem lidského „já“ a kterým začíná „duch“ promlouvat v nitru bytosti.“ (Rýdl, 1990, s.59)

Uváděné tři druhy světa a tři druhy těla souvisí v jeho pedagogice s dělením dětského věku na tři stupně a vývojová období. Fyzické tělo se rozvíjí prvních sedm let života. Dalších sedm let tělo éterické a jako poslední tělo astrální. První období začíná zrozením, druhé období začíná růstem druhých zubů a třetí období začíná v době pohlavního dospívání. Kolem 21 let dochází, za vychovatelovy spolupráce, ke skutečnému zrození svobodného, tvořivého a samostatného člověka. (Svobodová, Jůva, 1996)

„Vyvrcholením celé výchovy je schopnost poznávat svět a život okolo nás, všechny jeho projevy a schopnost člověka přiměřeně reagovat, jednat na základě vlastního úsudku, dosáhnout vnitřní svobody pochopením sebe sama.“ (Hrdličková, 1994, s.49)

### 2.3.2. HLAVNÍ MYŠLENKY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

Waldorfská pedagogika se snaží probudit v dětech zvědavost a zájem o vzdělávání, schopnost spoluvytvářet společnost a mít vědomí společenské odpovědnosti. Rozvíjí tvořivost, toleranci a společenskou odpovědnost. Poznatky upevňuje prožitkem. Rozvíjí stejnoměrně rozum, cit a vůli a proto jsou součástí vyučování úkoly praktické, intelektuální i umělecké. Její ambicí není přetížít dítě informacemi, nýbrž připravit jedince na samostatný život a podpořit jeho sebedůvěru. (Svobodová, Jůva, 1996)

Singule (1992) popisuje waldorfskou pedagogiku jako nauku o výchově a umění výchovy, jež vychází z antroposofie. Hrdličková (1994), kromě antroposofie, dále přiřazuje jako charakteristický rys waldorfské pedagogiky pojetí role učitele a jeho úlohu ve výchově, vyučování v epochách, esteticko-rytmický přístup k procesu školní výuky, eurytmii a úzkou spolupráci s rodinou.

„Hlavními pedagogicky přitažlivými znaky waldorfské pedagogiky jsou: partnerský přístup učitele, rodičů a žáků navzájem, orientace vyučování na vlastní tempo žáka a jeho schopnosti a nadání, rovnocennost intelektuálních emocionálních a smyslových

vrstev rozvoje žáka, samospráva školy, spolupráce s rodiči, specifická příprava učitelů, architektonická podoba institucí apod.“ (Rýdl, 1992, s.41)

### 2.3.3. ÚSTŘEDNÍ PRINCIPY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

**Celostní pojetí člověka.** Waldorfská pedagogika podporuje všestranný rozvoj a vyhýbá se nadměrné specializaci a jednostrannosti. Stejnoměrně rozvíjí rozum, cit a vůli a v procesu učení jsou zapojovány a oslovovány všechny smysly. Ve výuce nedochází k nadřazování jednoho oboru nad druhý, ani ke stereotypnímu rozdělování činností podle pohlaví. Smyslem je dát všem dětem široký, nesespecializovaný základ.

Metody práce waldorfských učitelů vycházejí z vývojových zákonitostí jednotlivých sedmiletí a učivo základních předmětů (český jazyk, matematika, dějepis,...) se realizuje v tzv. epochách. (<http://waldorfcz.cz>)

#### **Tři období dětství**

##### *Období první – do 7 let věku dítěte*

Začíná narozením a trvá do výměny dětského chrupu, zhruba 7 let. Podle Steinera hraje ve výchově hlavní roli napodobování a příklad a proto je nutné, aby se dospělí chovali k dítěti tak, jak chtějí, aby se chovalo dítě. Působení z vnějšku a vysvětlování není v tomto věku účelné. Důraz by měl být kladen na rozvoj fantazie. (Svobodová, Jůva, 1996)

„Krédem tohoto období je myšlenka: Svět je dobrý.“

##### *Období druhé – do 14. roku*

Začíná výměnou dětské chrupu a končí pohlavním dospíváním. V tomto druhém období je kladen důraz na následování a poslušnost. Utváří se charakter a vůle. Nyní je možné na dítě začít působit zvnějšku, což první období nedoporučovalo. Dítě by se mělo chovat ke svému vychovateli s patřičnou autoritou. (Svobodová, Jůva, 1996)

„Heslem dne je: Svět je krásný.“

### *Období třetí – od 14. roku života*

Začíná pohlavním dospíváním a končí okolo 21 let. Do života jedince vstupuje nový cit – láska. Pro toto období je důležité nevnucovat své názory, ale být pouze průvodcem na cestě poznání. V rámci výchovy je kladen důraz na estetické, mravní a náboženské složky. (Svobodová, Jůva, 1996)

„Vedoucí myšlenkou je: Svět je pravdivý.“

### **Epocha**

„Epocha – je specifickou organizační jednotkou ve waldorfských školách. Jde přibližně 100-120 minutovou jednotku, kterou začíná každý školní den a v jejímž rámci se probírá vždy jeden z hlavních předmětů, obvykle po dobu 3-6 týdnů, než je vystřídám dalším hlavním předmětem.“ (Hrdličková, 1994, s.60)

Koncentrace látky do tzv. epoch je pro žáka přirozenější než tradiční rozvrh, kdy je žák nucen soustředit pozornost během jednoho dne na řadu dílčích předmětů, čímž je ničena jeho soustředěnost. (Rýdl, 1990) Předměty jsou rozděleny na hlavní a odborné, přičemž hlavní předměty se nabízejí jako epochové vyučování. Jiné předměty, které vyžadují stálé cvičení, se předkládají jako odborné vyučování. (Svobodová, Jůva, 1996) Učivo žáci zaznamenávají v epochovém sešitu. Učebnice je užívána jako sekundární pramen a „pasivní“ učební prostředek. Užívají se omezeně. (Hrdličková, 1994)

**Umělecký proces.** Činnost waldorfského učitele je chápána jako umělecký proces. Posláním člověka je proměňovat svět, který ho obklopuje, k větší oduševnělosti. Carlgren (1991) uvádí „když děti podnítíme, aby vyjádřily duševní hnutí uměleckou činností, pak to znamená, že dáváme zelenou jejich nejhlubším potřebám“. Proto mimořádné zastoupení uměleckých předmětů a velký důraz na manuální zručnost dětí.

**Třídní učitel.** Aby mohl své žáky opravdu poznat jako individuality a třídu jako sociální skupinu, měl by je optimálně vést po celou dobu školní docházky. Vyučuje všechny předměty s výjimkou těch, pro které nemá potřebné schopnosti.

**Slovní hodnocení.** Žáci nejsou známkováni, v průběhu roku dostávají zpětnou vazbu od svých učitelů v podobě ústní i písemné. O projevech a výsledních žáků učitelé dále referují na rodičovských schůzkách a při individuálních konzultacích s rodiči.

**Intenzivní spolupráce s rodiči.** Ti stojí na počátku vzniku každé školy. Nejsou zřizovány „shora“, ale na základě iniciativy rodičů – zájemců a potenciálních učitelů. Ve fungující škole se rodiče spolupodílejí na akcích školy zaměřených jak na děti, tak pro veřejnost. Běžné jsou návštěvy učitele v rodině dítěte i návštěvy rodičů ve vyučovacích hodinách. (<http://waldorfcz.cz>)

#### 2.3.4. ORGANIZACE WALDORFSKÉ ŠKOLY

- Organizace waldorfských škol je poměrně volná s možností reagovat na místní specifické podmínky a situaci každé jednotlivé školy.
- Zřizovatelem, právním a ekonomickým subjektem je obvykle tzv. sdružení školy, jehož členové jsou rodiče, učitelé a další přátelé školy. Škola je financována z části ze státních příspěvků, z části z fondu svého sdružení, kam přispívají rodiče. Výše rodičovského příspěvku závisí na ekonomické situaci rodiny.
- Funkce ředitele neexistuje. Škola je řízena společným rozhodováním učitelského sboru. Žáci mají třídního učitele, který je vede od první do osmé třídy. Ve třídě je okolo třiceti dětí. Vysoký počet dětí je odrazem snahy vytvořit přirozenou sociální skupinu, jež svým složením bude mít pozitivní vliv na školní práci a výchovu dítěte. Žáci nepropadají a jsou hodnoceni slovně. Své pevné místo v organizaci školy mají měsíční slavnosti, při kterých žáci rodičům představují nejrůznějšími způsoby a formami co se za uplynulé období naučili. (Hrdličková, 1994)

#### 2.3.5. VÝHODY A NEVÝHODY

Pro přehlednost uvádím výčet výhod a nevýhod v rámci Waldorfské školy.

##### **Výhody**

Velmi úzká spolupráce škola-dítě-rodič.

Slavnosti. Dodržování tradic a rituálů.

ŠVP je tvořen učitelským sborem.

Samostatnost v rozhodování.

Dítě je rozvíjeno jako po stránce rozumové, tak i praktické, duchovní, fyzické a psychické.

Kompetence učitele.

### **Nevýhody**

Náboženství. „Dogmatická výchova“.

Uzavřenost vůči okolí.

Nepoužívání učebnic nebo pracovních sešitů.

Obtížný přechod dítěte z waldorfské školy do „tradiční“ školy.



### **3. MODERNÍ ALTERNATIVNÍ ŠKOLY**

#### **3.1. Lesní mateřská škola**

Lesní mateřská škola je založena na myšlence „s dětmi venku za každého počasí bez zdí a plotů“. Nositelé této idey věří, že pravidelný pobyt v přírodě může dětem dát plnohodnotnou předškolní přípravu a ještě mnohem více. Děti i pedagogové čerpají nekonečnou inspiraci z přírody, která je každý den nová.

##### **3.1.1. LEGISLATIVNÍ RÁMEC A TERMINOLOGIE**

Lesní mateřská škola nemůže být v současné době zařazena do rejstříku škol a pohybuje se tedy v sektoru neziskových organizací, nejčastěji jako občanská sdružení. Řadí se tak do péče Ministerstva práce a sociálních věcí. Z tohoto důvodu nenalezneme v České republice mateřskou školu, ale označení typu „dětský klub“, „lesní klub“. Protože se lesní mateřská škola nepohybuje ve školském sektoru, nemůže být finančně dotována státem, jako je tomu u mateřských škol registrovaných u MŠMT. Provoz lesní mateřské školy proto v současné době zcela hradí rodiče formou školkovného.

##### **3.1.2. VZNIK LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY**

Pojem lesní mateřská škola se objevil v roce 1954 v Dánsku. Odtud se LMŠ rozšířily do dalších zemí. Nejvýraznější uplatnění našel v Německu. K rychlému rozšíření lesních MŠ v Německu přispělo legislativní uznání a s tím spojené státní financování. Zájem o lesní mateřské školy stále roste. Důvody jsou nasnadě: nízké náklady na zřízení a provoz a poptávka ze strany rodičů.

Lesní mateřské školy dnes existují také ve Švýcarsku, Rakousku, Velké Británii, USA nebo v Japonsku.

##### **3.1.3. CÍLE LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY**

Mezi společné cíle LMŠ dle Vošahlíkové patří:

- celostní učení (tedy činnostní metody vnímané všemi rovinami: smyslově, pocitově, rozumově)

- rozvoj jemné a hrubé motoriky za pomoci přírody
- podpora smyslového vnímání formou zkušenosti
- rozvoj kreativity a fantazie využitím přírodních prvků
- podpora vědomí sounáležitosti mezi dětmi, podpora sounáležitosti s přírodou
- prožít rytmus změn ročních dob a přírodních dějů
- poznat blízké přírodní okolí a vytvořit si k němu vztah
- poznat rostliny a živočichy v jejich původním prostředí, poznávat přírodní ekosystémy
- dát dětem možnost prožitku hranic vlastního těla
- prožít ticho, rozvíjet citlivost k mluvenému slovu
- poznat jak hodnoty lesního společenství, tak hodnoty společnosti lidské (Vošahlíková, 2010, s. 16)

Všech cílů by mělo být naplňováno prožitkovou metodou, která má na dítě působit všemi smysly.

#### 3.1.4. ORGANIZACE LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Lesní mateřská škola může být zřízena jako *samostatné zařízení* či jako *integrovaná*, kdy se jedná buď o běžnou MŠ s jednou lesní třídou nebo o samostatnou lesní MŠ, která má zázemí v běžné MŠ. Integrované LMŠ jsou nejrozšířenějším zařízením předškolní výchovy zejména v Dánsku.

Samostatná LMŠ je nezávislá na budově klasické MŠ. Jejím zázemím bývá nejčastěji jurta, maringotka či srub. Zde mají děti v kapsářích náhradní oblečení, jsou zde uloženy pomůcky a materiály (nářadí, knihy, lana). Uprostřed jurty je stůl u něhož děti denně obědvají, ale může sloužit i ke společné přípravě jídla, tvoření či setkávání s rodiči a veřejností. Součástí jurty je i malá kuchyňka, kde je připravován oběd. Zásadou však je trávit převážnou většinu času venku v okolní přírodě.

V zahraničí jsou též lesní mateřské školy, které nemají žádné zázemí a ty pak tráví celý den v lese.

### 3.1.5. CHARAKTERISTIKA LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Hlavním znakem lesních mateřských škol je, že většina programu probíhá „venku za každého počasí“. (Vošahlíková, 2010, s. 16) Toto heslo nutně musí vést k zamyšlení se nad vybavením pro děti. Jedno z pravidel v LMSŽ zní: „neexistuje špatné počasí, pouze špatné oblečení“.

Heslo „venku za každého počasí“ lze ještě rozšířit dovětkem „bez zdí a plotů, jak se dočteme na stránkách Asociace lesních mateřských škol. „Les je jako jedno velké hřiště a příroda jako moudrá učitelka – trpělivá, přívětivá i nesmlouvavá.“ (<http://lesnims.cz>) Z pohledu konceptu LMSŽ je pro dítě pobyt v lese nejlepší školou, kde je dítě svobodné a zároveň zažívá přirozenost hranic. Hranic vlastních schopností, hranic daných podmínkami, hranic žití.

Průzkumy a pozorování z lesních školek v sousedních zemích (zejména Německa, Švýcarska a Skandinávie) prokázaly mnoho pozitivních faktorů častého pobytu v přírodě pro vývoj dítěte: výrazně nižší nemocnost, silnější imunitní systém dětí, menší sklony k dětské obezitě a s ní spojené další komplikace, lepší motorické vlastnosti dětí z lesních školek a v neposlední řadě větší kreativitu, samostatnost a schopnost logického spojování informací. Výzkumy z českého prostředí navíc ukázaly, že dostatečné množství pohybu u dětí pomáhá předcházet špatnému držení těla, bolestem zad a celkové ochablosti svalstva.

### 3.1.6. VÝHODY A NEVÝHODY

Pro přehlednost uvádím výčet výhod a nevýhod v rámci Lesní mateřské školy.

#### **Výhody**

Pobyt na čerstvém vzduchu, otužování, volný pohyb vede k podpoře imunity.

Dítě se učí naslouchat samo sobě a reagovat na své potřeby.

Přírodní prostředí pomáhá přirozenému rozvoji jemné a hrubé motoriky.

Dítě vnímá přírodu kolem sebe všemi smysly a učí se prožitkem v reálném světě nikoliv zprostředkovaně pomocí umělých pomůcek.

Učí se komunikaci, spolupráci, toleranci a respektu k sobě, ke kolektivu, k dospělým.

Rozvíjí kreativitu a fantazii v přírodním prostředí.

Individuální přístup.

### **Nevýhody**

Nároky na kvalitní oblečení, které umožňuje celodenní pobyt venku.

Špinavé oblečení a s tím spojené nároky na duplicitu oblečení a praní.

## **3.2. Začít spolu**

Základní myšlenkou programu Začít spolu je umožnit dětem zažít výchovu a vzdělávání s demokratickými principy. Umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit si jeho konkrétní podobu kultury, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí.

Program Začít spolu zdůrazňuje individuální přístup k dítěti, partnerství školy, rodiny a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Významným prvkem programu je, že umožňuje a prosazuje inkluzi dětí se speciálními potřebami, jako jsou děti nadprůměrně nadané, děti s vývojovou poruchou či děti postižené.

Začít spolu představuje pedagogický přístup, který v sobě spojuje moderní poznatky pedagogické a psychologické vědy spolu s osvědčenými vzdělávacími postupy. Opírá se o učení Komenského, Montessoriové, poznatky o fungování mozku a procesech učení obsažené v dílech Piageta, Vygotského, Eriksona, Gardnera.

Vzdělávací program Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) je zaštitěn mezinárodní asociací ISSA (International Step by Step Association, [www.issa.nl](http://www.issa.nl)) a v České republice je realizován od roku 1994 v mateřských a od roku 1996 v základních školách. Realizuje moderní vyučování zcela v souladu s požadavky formulovanými v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání a Rámcovém programu pro vzdělávání základní. Na implementaci programu v České republice dohlíží nezisková organizace Step by Step ČR, o.s. (<http://sbscr.cz>)

### **3.2.1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA**

Program Začít spolu vychází z osobnostně rozvíjícího modelu, který klade důraz na rozvoj vlastního potenciálu dítěte. Podle Gardošové, Dujkové (2003) je považováno za prioritní především úcta k dítěti, respekt a důvěra, orientace na vnitřní aktivitu, tvořivé síly a vlastní prožitky a zkušenosti. Uplatňují se metody jako kooperativní učení, otevřené učení a projektové vyučování, dále pak dramatická výchova a hry.

Program Začít spolu je nastaven na kompetence důležité pro člověka, který se bude vyrovnávat s nároky dnešní doby. Rozvíjí tři podstatné dovednosti, kterými jsou: komunikace, spolupráce a řešení problémů. Připravuje děti na to, aby se aktivně zajímaly o učení, uměly se samy aktivně a efektivně učit, učení je bavilo a nebylo pro ně stresující.

Pedagog je zde chápán jako autorita, především však ve smyslu vyzrálé osobnosti, je dítěti spíše partnerem, pomocníkem a průvodcem na jeho cestě k poznávání. Respektuje, že každé dítě má právo být jiné. (Gardošová, Dujková, 2003)

### 3.2.2. ORGANIZACE VÝUKY

Organizační formy výuky se v programu Začít spolu dělí podle následujících hledisek:

- a) *Prostředí* – podnětné prostředí, které tvoří pracovní koutky pod názvem centra aktivit, kde děti mají k dispozici materiály a pomůcky, vše dostupné a použitelné.

Prostředí je tvořeno pracovními koutky, které se nazývají centra aktivit. Zde mají děti k dispozici materiály a pomůcky, vše dostupné a použitelné. Centra aktivit nabízejí možnost práce individuální i skupinové.

- b) *Uspořádání dětí při jednotlivých činnostech*: frontální, skupinové i individuální činnosti jsou v programu vyváženě zastoupené.

Dětem se nabízí forma učení kooperativního, prožitkového, integrovaného. Program Začít spolu podporuje učení se dětí navzájem od sebe, které je pokládáno za velmi efektivní.

Důležitým prvkem v programu Začít spolu je hodnocení formou sebehodnocení. Dítě je hodnoceno na základě pozorování vlastních současných i předchozích výsledků práce. Pedagog každé sebehodnocení doplňuje zpětnou vazbou.

- c) *Rozdělení rolí mezi pedagogy a dětmi* (řízené a otevřené – volnější formy práce). Do programu Začít spolu jsou řazeny i řízené činnosti. Převládají volnější formy práce postavené na pozitivní atmosféře ve skupině, vzájemné důvěře a

dodržování pravidel, bez kterých nemůže existovat žádná demokratická společnost. Pedagog musí být ve svém jednání vzorem, jenž tuto atmosféru podporuje. Sebekázeň je dětmi přijímána jako jejich individuální odpovědnost. (Gardošová, Dujková, 2003)

### 3.2.3. HLAVNÍ ZÁMĚRY PROGRAMU ZAČÍT SPOLU

Gardošová, Dujková (2003) popisují koncept programu Začít spolu tak, aby byl vyhovující individuálním potřebám i kulturním tradicím naší země. Řada rysů je společných všem třídám pracujícím v tomto programu, ať v mateřských nebo základních školách:

Řada rysů je společných všem třídám:

- Důraz na individuální přístup ke každému dítěti.
- Vedení dětí k samostatnému rozhodování – k volbě a odpovědnosti
- Rozvíjení schopností, znalostí a dovedností dětí prostřednictvím plánované činnosti, center aktivit a pozorování
- Důraz na účast rodiny.

Program Začít spolu podporuje u dětí:

- Fyzický vývoj
- Sociálně-emocionální vývoj
- Rozvoj inteligence
- Rozvíjí jazyk i matematicko-logické představy dětí

Program poskytuje dětem:

- Dostatek času na prozkoumání prostředí
- Příležitost učit se mnoha způsoby
- Příležitost učit se způsobem, který vyhovuje individuálnímu stylu každého dítěte (ať už jde o rychlost, délku učení, podíl aktivity a pasivity při učení,...)
- Příležitost vybírat si, kterých činností se chtějí účastnit
- Místo, kde mohou veřejně vystavit svou práci
- Ocenění a pozitivní hodnocení osobní aktivity dítěte.

Začít spolu usiluje především o demokratické vzdělávání vycházející z humanistických principů. Didaktická koncepce je vytvořena na základě přesvědčení, že každé dítě je

schopno růst a vyvíjet se, učit se a myslet samostatně, jsou-li k tomu ve škole vytvořeny vhodné podmínky, které tuto schopnost neblokují, ale podporují. (Gardošová, Dujková, 2003)

#### 3.2.4. VÝHODY A NEVÝHODY

Pro přehlednost uvádím výčet výhod a nevýhod v rámci programu Začít spolu.

##### **Výhody**

Podpora všestranného rozvoje.

Individuální přístup k dítěti.

Možnost vybrat si a sám se rozhodnout.

Tolerance a vzájemná komunikace s ostatními dětmi.

Učit se nést odpovědnost.

Ve třídě bývá asistent, který vypomáhá s výukou.

##### **Nevýhody**

Rodiče a široká veřejnost není o tomto programu příliš informována.

Dětem chybí autorita.

Nespolupracující rodiče.

### **3.3.Zdravá škola**

Zdravá škola je zjednodušený výraz pro Školu podporující zdraví (ŠPZ). Cílem programu Zdravá škola je aplikovat strategii podpory zdraví na podmínky školy a přispět k její účasti na vlastní proměně a rozvoji. V praxi to vypadá tak, že pedagogové promýšlí a ovlivňují možné důsledky, jaké má působení školy na zdraví žáků, pedagogů, zaměstnanců, rodičů, spoluobčanů v obci. Program Zdravá škola udává nový rozměr pro plánování, provádění či posuzování činnosti školy, který ve svém důsledku vypovídá o její kvalitě. (<http://vychovakezdravi.cz>)

### 3.3.1. VZNIK PROGRAMU

Myšlenka ozdravení života a práce celé školské komunity vznikla v Evropském úřadu Světové zdravotnické organizace v Kodani jako součást programu „Zdraví pro všechny do roku 2000“. Je to původně skotský program podpory zdraví ve školách, který byl vybudován na základě péče o zdravé klima školy, mezilidské vztahy a vztahy školy k okolí. Jde o komplexní, nespecifický systém podpory zdraví. (Svobodová, 1998)

### 3.3.2. CHARAKTERISTIKA PROGRAMU

Podstatou projektu Zdravá škola je podle Svobodové (1998) "vytvoření zdravého prostředí v našich školách a výchova dětí ke zdravým životním návykům a zdraví podporujícímu chování.“ (Svobodová, 1998, s.24) V praxi to znamená odpoutání se od mocenského přístupu učitele k žákovi a přistoupení na vztah partnerský, který je založený na respektu, vedoucímu ke spoluúčasti dětí na procesu vzdělávání.

Svobodová (1998) dále uvádí, že zdraví je třeba chápat komplexně a nerozdělovat na zdraví duševní, tělesné a sociální, ale ani na zdraví dětí a učitelů. Znamená to, že čím zdravější budou všechny složky vnější (přírodní a sociální prostředí), tím zdravější bude složka vnitřní (tělesné a psychické funkce). Zdraví je třeba vnímat celostně a jeho podstata spočívá v propojení všech složek. Pro školu to znamená přítomnost tělesného a duševního zdraví, pěstovaného na základě celé řady atributů zdravé školy, mezi něž patří například:

- Humánní pojetí žáka, respektování individuality žáka
- Dobré vzájemné vztahy mezi učiteli, učiteli a žáky a školou a rodiči, účast rodičů na práci školy
- Neohrožující, přátelská atmosféra školního života, nestresující, nesoutěživé a nekonkurenční prostředí
- Výchova dětí k odpovědnosti, nezávislosti a tvořivosti
- Podpora kladného sebepojetí a sebehodnocení žáků
- Výchova k vzájemné pomoci, péče o kvalitu mezilidských vztahů
- Hodnocení individuálních pokroků ve školní práci
- Tolerance vůči etnickým a sociálním menšinám
- Uspokojování sociálně-psychologických potřeb (uznání, úspěšnost, místo ve skupině, vlastní tempo práce)



- Uspokojování fyziologických potřeb dětí (pohyb, pitné režim)
- Prevence vzniku závislostí (alkohol, kouření, drogy), prevence AIDS – úprava prostředí a materiální vybavení

Projekt Zdravé školy tedy chápe školu nejen jako místo pro vzdělávání, ale zároveň jako jedno z prostředí pro podporu zdraví a šíření myšlenek zdravého životního stylu.

### 3.3.3. PRINCIPY PROGRAMU

Výchozím principem programu Zdravá škola je změna vztahu a přístupu k dítěti. Jedná se o komplexní přístup vyplývající z jistých principů, které zde uvádím:

- *Pozitivní přístup*, spočívající v pozitivním myšlení (vidění světa reálně, ale z té příjemnější strany).
- *Konstruktivistické pojetí učení*, jehož základem je vlastní činnost.
- *Vlastní činnost a aktivita* je nutným předpokladem zdravého rozvoje osobnosti.
- *Hravost* je prvek dostatečně známý z historie výchovného působení. Jeho účinnost je potvrzena praxí v práci s dětmi.
- *Kooperace*, spolupráce, součinnost souvisí s pomocí, radou, obhajobou vlastního a přijetí cizího názoru, argumentací, ovšem bez napětí, nevraživosti nebo zloby a bez soutěžení, soupeření a vytváření konkurenčního prostředí.
- *Individualizace*, která se realizuje v závislosti na temperamentu, různosti učebních stylů jednotlivých žáků, jejich vlastního tempa práce, různosti úrovně vědomostí a zkušeností, ale i schopností a zájmu.
- *Smysluplnost a srozumitelnost veškeré školní práce*, užitečnost toho, co se dozví, může vést k prohloubení důvěry žáka v učitele, který mu tak pomáhá v orientaci ve světě.
- *Variabilita*, znamená možnost různých výsledků při použití různých postupů v různých předmětech i situacích.
- *Svoboda*, jež je hlavním atributem demokracie a nesmí být vykládána zkresleně, jako možnost dělat si, co chce. Ve škole to znamená možnost projevit svůj názor, ale také poslouchat, co navrhnou ostatní. Dodržovat pravidla, která platí pro všechny stejně a tak usnadňující soužití lidí a vymezující hranice osobní svobody.
- *Globální pojetí vzdělávání* vede k postupnému chápání souvislostí a návaznosti v systému informací, ale i k pochopení celistvosti světa a jeho problémů, místa

člověka v něm a vzájemné provázanosti existence všeho živého. (Svobodová, 1998)

#### 3.3.4. ZÁSADY PROGRAMU PODPORY ZDRAVÍ VE ŠKOLE

„Zdravá škola se snaží o celkově zdravou atmosféru ve škole, která spočívá na třech základních pilířích:

##### *První pilíř: Pohoda prostředí*

Prostředí je všechno, co nás obklopuje. Patří k naší existenci, a proto ho nazýváme prostředím životním. Prostředí se skládá z makroprostředí a mikroprostředí. Makroprostředí zahrnuje události, které mají globální rozměr a jejichž důsledky ovlivňují celé generace. Mikroprostředí je ta část prostředí, která se týká našeho životního či pracovního prostoru.“ (Havlíková, 2006, s.82)

##### *Druhý pilíř: Zdravé učení*

„Člověk se od narození až do svého stáří stále učí nebo sám vyučuje jiné. V rámci toho pilíře jsou formulovány zásady zdravého a efektivního učení.“ (Havlíková, 2006, s.119)

##### *Třetí pilíř: Otevřené partnerství*

„Tento pilíř vychází z poznání, že škola vždy tvoří sociální systém s mnoho vnitřními i vnějšími vztahy. Za klíčový faktor považuje otevřený sociální systém, který má větší šanci fungovat dobře, zdravě a být lidem prospěšný.“ (Havlíková, 2006, s.173)

#### 3.3.5. VÝHODY A NEVÝHODY

Pro přehlednost uvádím výčet výhod a nevýhod v rámci programu Zdravá škola.

##### **Výhody**

Dítě je vedeno ke zdravému životnímu stylu.

Aktivní pohyb.

Znalost přírody a ochrany životního prostředí.

Spolupráce školy a rodiny.

Individualizace i kooperace.

## **Nevýhody**

Špatná strava a málo pohybu – fenomén dneška. Rodina mnohdy nejde příkladem svým dětem, které jsou v tomto typu školy umístěné.

## **4. METODOLOGICKÁ ČÁST**

### **4.1. Narativní analýza**

Narativní analýza patří mezi přístupy mající jedny z nejhlubších kořenů, jak porozumět vnitřnímu světu jedince. Lidské příběhy byly odedávna prostředkem k předávání kulturní tradice, společenských hodnot, popisu a interpretaci motivů lidských aktérů. (Miovský, 2006). Jak uvádí Šedřová (2013) narativ je jednoduše řešeno vyprávění, které se vyznačuje přítomností příběhu. Příběhy popisují věci, které se udály, či se právě dějí.

Vyprávění (narace) je tedy nástrojem výzkumu a zároveň předmětem zkoumání. Životní události získávají své významy či smysl prostřednictvím vyprávění o nich, jejich interpretací. Uspořádáním životních událostí do určitých konsekvencí, kterým potom přiřazujeme určitý význam, vytváříme svůj životní příběh, osobní autobiografii (Čermák, 2002). Podle Riessmanové (1993; in Švaříček) je narativní analýza zaměřena na literární žánr, ve kterém je příběh vyprávěn (tragédie, komedie, romance či satira), a na to, jakým způsobem byl příběh vyprávěn. Ve své přípravě k tématu narativní analýzy jsem přečetla článek Kláry Šedřové (2007), ve kterém se zabývá vyprávěním matek o mateřství. Pro toto vyprávění si autorka zvolila literární žánr heroický epos.

Předmětem narativní analýzy může být jakýkoliv lidský výtvar obsahující příběh nebo jeho části, které označujeme za narativní materiál. Tím mohou být různé typy literárních prací, autobiografie, deníky, zachycená běžná konverzace, interview atd. (Miovský, 2006).

### **4.2. Narativní interview**

Narativní interview podle Miovského (2006) je zvláštní forma nestrukturovaného interview. Je pro něj charakteristické to, že úkolem tazatele je podněcovat u dotazovaného hlavně vyprávění než klasickou konverzační výměnu. Úkolem tazatele je vhodnými otázkami, doplňky, narážkami a komentáři pomoci dotazovanému, aby se pokusil vyprávět o jevu, který nás zajímá. Tazatel by tedy neměl vypravěče zbytečně přerušovat či jinak nevhodně zasahovat do dějové linie.

## 4.3. Metodologie výzkumu

### 4.3.1. CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem mého výzkumu je zjistit, co vede českou rodičovskou veřejnost k volbě či nevolbě alternativního školního zařízení. Formou narativního šetření sleduji jejich motivy či pohnutky, které vedou právě k volbě/nevolbě alternativního školního zařízení.

Kladu si tyto výzkumné otázky:

- 1) **Co vede rodiče k tomu, že své děti dávají či nedávají do alternativních škol?**
- 2) **Je hlavním impulsem k odmítnutí alternativního vzdělávání finanční náročnost?**

### 4.3.2. DESIGN VÝZKUMU

Pro svůj výzkum jsem zvolila přístup kvalitativního výzkumu. Vzhledem k tématu výzkumu a otevřenosti výzkumných otázek, se mně jeví tento přístup adekvátní. Jako výzkumnou metodu volím narativní analýzu. Pomocí příběhů, které mě budou vyprávěny, vystavím závěrečné resumé.

### 4.3.3. TECHNIKA SBĚRU DAT

Narativním materiálem jsou vyprávění příběhů od rodičů, kteří se ocitli před volbou školního zařízení pro své dítě. Rodič bude požádán, aby na můj apel „**Mohl byste mě vyprávět o tom, co vás ovlivnilo ve výběru školního zařízení pro vaše dítě?**“ vyprávěl svůj životní příběh. Jeho vyprávění budu písemně zaznamenávat.

### 4.3.4. VZOREK

Vzorek tvoří vyprávění 9 maminek, které se ocitli před hledáním školního zařízení pro své dítě. Spojujícím prvkem všech účastnic je jejich vysokoškolské vzdělání. Tento segment jsem zvolila záměrně. Uvědomuji si, že výzkumný vzorek pokrývá pouze určitou úzkou skupinu lidí ve společnosti, přesto se mně jeví tento segment relevantní k narativnímu výzkumu.

Průzkum byl prováděn v měsíci únoru.

## 5. NARATIVNÍ VÝZKUM

### MONIKA

První koho jsem oslovila s žádostí „Mohla bys mě vyprávět o tom, co Tě ovlivnilo ve výběru školního zařízení pro Tvoje dítě?“ byla maminka Monika. Monika je matkou dvou dcer a spolu s partnerem žijí v centru krajského města ve velkém bytě. Partner pracuje přes týden mimo město a vrací se domů obvykle na víkend. Monika je tudíž na výchovu dcer spíše sama, což je výrazný determinant její životní cesty a rozhodnutí, která jsou učiněna.

Monika je vysokoškolsky vzdělaná žena, která pracovala v oblasti sociální sféry. Při výkonu náročného zaměstnání vystudovala dvě vysoké školy. Pro vysokoškolský diplom si přišla s první dcerou. Její partner je středoškolsky vzdělaný.

Odpověď na mou otázku nabírá racionální rozměr. „Pro mě bylo zásadní v rozhodování o školce její dostupnost. Dívám se na to i do budoucna, kdy budou obě dvě holky chodit do školky-školy a já pak do práce. A to stejné odpoledne, až skončím v práci a budu je vyzvedávat. Je mě jasné, že na to budu sama. Takže mě dost spadl kámen ze srdce, když mě holku vzaly do nejbližší školky od domu.“ Po nástupu první dcery do školky však nastává zvrát. „Po měsíci školkové docházky jsem myslela, že vše ukončíme a Eliška zůstane doma. Víím, že je dominantní a chce se prosazovat. Učitelkám jsem to taky tak řekla a musím říct, že jsem mnohdy stála víc za nimi než za vlastním dítětem. To se pak zlomilo. Učitelky jsem prosila, aby jí oslovovaly tak, jak my doma, ale to neprošlo. Od učitelky jsem chtěla vědět víc, ale taky to nešlo, tak jsem šla za ředitelkou a ta dospěla k názoru, zda bych neuvažovala o návštěvě pedagogicko-psychologické poradny. Souhlasila jsem.“ Zde pak začíná dalších mikropříběh. Monika pak celé své povídání sumarizuje. „Musím uznat, že ač jsem zastánce tradic a zkušeností českého školství, tak po prvních třech týdnech jsem vyčerpáním sedla k počítači a začala se poohlížet po nějaké školce, kde by k Elišce začali přistupovat individuálně a individuálně s ní pracovali v menším kolektivu. Protože moje bývalá spolužačka je učitelkou ve waldorfské školce, tak jsem zkusila otevřít tuto cestu. Brzy jsem si uvědomila, že tato cesta je pro mě slepá. První negativum vidím v návaznosti tradičního a waldorfského systému. Mezi mateřskou školou a základní školou to asi nebude tak

dramatické jako mezi základní školou a střední školou. Když bychom se rozhodli žít jinde, kde waldorfská škola nebude, tak to nebude dobře. Další mínus vidím v tom, že kdyby měla jít na gympl a učebnice by nebyla součástí jejího studijního života, tak to nevidím zrovna dobře. Uzavřela bych to asi tak, že i přes všechny problémy, kterými jsme si prošli, tak bych neměnila. Chodila jsem tam já i partner, musí to zvládnout i ona. Hotovo!“

1) Co vede rodiče k tomu, že své děti dávají či nedávají do alternativních škol?

Maminka alternativní vzdělávání odmítá. Její důvod pro negaci jsou špatná návaznost tradičního a alternativního systému; v jejím případě waldorfského systému.

2) Je hlavním impulzem pro odmítnutí alternativního vzdělávání finanční náročnost?

Hlavním impulzem k odmítnutí alternativního vzdělávání není finanční náročnost. Maminka byla ochotna v krizovém okamžiku uskutečnit změnu vzdělávacího systému z tradičního na waldorfské. Důvodem ke změně byla nespokojenost dcery adaptovat se na tradiční předškolní vzdělávání. Finanční stránka nebyla hlavním předmětem rozhodování.

## **ALŽBĚTA**

Alžběta je manželkou a matkou dvou dcer. Její rodina žije v centru krajského města ve velkém bytě. Alžběta je vysokoškolsky vzdělaná, její muž je absolventem vyšší odborné školy.

Své druhé vypravěčce pokládám stejnou otázku: „Mohla bys mě vyprávět o tom, co Tě ovlivnilo ve výběru školního zařízení pro Tvoje dítě?“

„Jako první na co jsem myslela při vybírání školky, byla kontinuita mezi tím, jak žijeme doma a tím, co je za dveřmi bytu. K dětem přistupuji partnerským způsobem. Snažím se

respektovat jejich potřeby. Je pro mě důležitá svoboda vyjádření, co cítí. Jako dítě jsem byla vychovávána autoritativním přístupem. Nikdo se mě na nic moc neptal, dělala jsem, co mě bylo řečeno. Abych se mohla sama rozhodnout!? – to se u nás moc nenosilo. Tuhle výchovu jsem nechtěla přijmout pro výchovu svých dětí. A protože si sebou nosíme nebo možná dědíme výchovné rituály našich rodičů, musela jsem přijmout změny. Absolvovali jsme s manželem kurz Respektovat a být respektován a uvědomili jsme si, že je to cesta, po které chceme jít. Ten kurz nebyl náhoda. Na první dceru jsem také zkoušela ty direktiva *A teď budeš poslouchat, jinak nebudeš moc, mít, atd.* ač jsem prvoplánovitě nechtěla. A všechny tyhle skutečnosti vedly k té naší volbě. Prioritou byla respektující paní učitelka, která bude k dceři přistupovat partnerským způsobem. Líbil se nám i malý kolektiv a pochopitelně zdravé stravování. To jsou plusy. Jediné mínus, které vidím je dojíždění.“

Vyprávění přerušuji a ptám se, zda dalším mínusem nejsou finance? „Všechno má svojí cenu. Je to nadstandardní školka a za nadstandard se platí. Uvědomujeme si, co všechno se s dítětem první roky života děje, jak jsou důležité pro další život. Neměnila bych.“ Do vyprávění se připojuje i manžel: „Pro mě osobně je velice důležité to, naučit se sám o sobě rozhodnout. Všechno ostatní se naučíš v knížkách.“

1) Co vede rodiče k tomu, že své děti dávají či nedávají do alternativních škol?

Maminka alternativní způsob vzdělávání přijímá, protože její výchovné metody vycházejí z montessoriovského modelu přístupu k dítěti. Jako pozitivum je vnímáno: partnerský způsob k dítěti a respektování jeho potřeb vzhledem k senzitivní fázi vývoje.

2) Je hlavním impulzem pro odmítnutí alternativního vzdělávání finanční náročnost?

Není. Rodina alternativní vzdělávání přijímá a je ochotna akceptovat větší finanční náročnost.



## PETRA

Petra je matkou třech dětí, které vychovává společně se svým manželem v rodinném domě v okrajové části krajského města. Petra vykonává náročné povolání lékařky v nemocnici. Její povolání je náročné na čas. Manžel má také časově náročné povolání. Oba jsou vysokoškolsky vzdělání.

Na položenou otázku: „Mohla bys mě vyprávět o tom, co Tě ovlivnilo ve výběru školního zařízení pro Tvoje dítě?“ začala vyprávět svůj příběh.

„Mojí prioritou ve výběru školky byla její dostupnost. Chtěla bych, aby naše děti byly samostatné a nebyly závislé na taxikaření mě nebo muže. Víím, že do budoucna – až nebudu na mateřské – na to nebude čas, protože se chci věnovat svému povolání a muž také. Víím, že dojíždění do školky i školy by zatěžovalo dítě i mě. Škola i školka je velice blízko a zatím jsem spokojená. Je to pro Vojtu druhá školka, protože jsme se teď přestěhovali. V první školce byly dost problémy, proto jsem ráda, že se to vyřešilo přestěhováním a změnou školky. Cyril je dominantní, nehodlá ustoupit za žádnou cenu. Zřejmě kombinace prvorozenosti a zvýšené hladiny testosteronu dělají své. V první školce mě volali do práce a stěžovali si na Cyrilovo chování. Doporučovali mě, abych s ním navštívila poradnu, ale to jsem odmítla, brala bych to jako prohru a navíc bych vzbudila negativní Cyrilův zájem „já jsem pro ně zajímavý, oni mě řeší“. V nové školce je přístup jiný. Konflikty se řeší v rámci školky. Většinou má nějakou činnost, která ho baví a nevystřkuje růžky. V nové školce není za problémového kluka, není tak vnímán.“  
Petru jsem přerušila a zeptala jsem se jí, zda neuvažovala o alternativních školkách.  
„Absolutně ne. Víím o waldorfské škole. Něco málo mě bylo zprostředkováno mými pacienty a neztotožňuji se s jejich školní náplní. Přejde mě to mimo realitu. Minimálně mimo realitu naší rodiny. Velký problém vidím v přechodech mezi školou základní a gymnáziem, kam bych ráda poslala své děti. Toto společenství se mě jeví jako sekta. Jako věřící se ztotožňuji s pravidly Desatera. Ty mě přijdou fajn.“

1) Co vede rodiče k tomu, že své děti dávají či nedávají do alternativních škol?

Maminka se neztotožňuje s alternativním vzděláváním. Okrajově se setkala s waldorfským vzdělávacím systémem, pro který se nenadchla. Problém spatřuje především v přechodech mezi základním a středoškolským stupněm. Je zastávkyní tradičního vzdělávání.

2) Je hlavním impulzem pro odmítnutí alternativního vzdělávání finanční náročnost?

Není. Maminka odmítá vzdělávací alternativu jako celek, nikoliv pro její finanční náročnost.

## **KAROLÍNA**

Karolína je manželkou a matkou dvou dětí. Rodina žije v rodinném domě v jedné čtvrti krajského města. Muž je vysokoškolsky vzdělaný. Karolína je bakalářkou v oboru Výchova ke zdraví. Karolína se stala matkou v relativně brzkém věku 22 let.

Na mnou položenou otázku: „Mohla bys mě vyprávět o tom, co Tě ovlivnilo ve výběru školního zařízení pro Tvoje dítě?“ odpovídala takto.

„Podávala jsem přihlášku do stejné školky, kam Matěj chodil do jeslí. A v jeho třech letech nám ho nevzali, a tak jsem začala hledat jinou možnost. Bylo jasné, že státní školka to nebude, tak jsem začala hledat v soukromém sektoru. Podařilo se nám najít školku, která byla cenově přijatelná, byla blízko práce mého muže a líbil se nám přístup, který k dětem mají a malý kolektiv. Na tuto školku mě upozornila moje kamarádka. Její děti tam byly spokojené.“ Karolíny vyprávění jsem přerušila a zeptala se na alternativní školky. „Nezajímám se o ně. Chci, aby moje děti chodily do normální školky. Matěj je neasertivní, hodné až bojácné dítě a myslím si, že potřebuje školku, kde se trochu otrká. Alternativy prostě nepřipraví děti na běžný život. To dokáže lépe běžná školka. Vycházím také z toho, co jsem zažila, v čem jsem vychovaná já i muž. Zastávám názor, že vše je hlavně o panu či paní učitelce napříč jakýmkoliv vzdělávacím systémem.“

1) Co vede rodiče k tomu, že své děti dávají či nedávají do alternativních škol?

Maminka je zastánkyní tradičního školství a o problematiku alternativního školství se vůbec nezajímá. Je pro ní stěžejní osobnost učitele/učitelky a to napříč jakýmkoliv vzdělávacím systémem.

2) Je hlavním impulzem pro odmítnutí alternativního vzdělávání finanční náročnost?

Není. Nezáměřím se na tuto problematiku.

## JUSTÝNA

Justýna je partnerkou a matkou dvou dětí. Rodina žije v rodinném domě v jedné obci blízko krajského města. Justýna je vysokoškolsky vzdělaná, její partner je absolventem vyšší odborné školy. Justýna pracovala na manažerské pozici v jedné menší firmě. V průběhu pracovních let vystudovala vysokou školu.

Její příběh po položené otázce: : „Mohla bys mě vyprávět o tom, co Tě ovlivnilo ve výběru školního zařízení pro Tvoje dítě?“ zní takto.

„Musím říct, že jsem nástup do školky řešila hodně. Se synem jsem navštěvovala různá dětská cvičení, chodila jsem s ním na hřiště a tak různě do kolektivu, ale syn se mě držel jako klíště. Nebylo možné ho nechat chvíli zcela samotného. Hned mě začal vyhledávat, a když jsem nebyla na blízku, tak začal plakat. Z toho důvodu jsem chtěla školku, kde bych mohla být chvíli s ním a postupně ho nechávat samotného. Synovi by jistě vyhovoval i menší kolektiv, protože v tom velkém se cítil nejistě a situace byla pro něj nepřehledná. Začala jsem tedy s průzkumem školních zařízení pro děti od třech let. Tehdy jsem prohlížela různé školky přes internet, kde bylo spousta informací na jednom místě. Do popředí našeho zájmu se dostala montessori školka a lesní školka. Obě nabízely menší kolektiv, zajímavé prostředí a metodiku práce s dětmi. K montessori pedagogice jsem si půjčila i knihy z knihovny a snažila jsem se něco načíst. Co se týkalo lesní školky, tam jsme se zúčastnili informační schůzky, kde jsme se dozvěděli vstupní informace o programu, organizaci dne, finanční náročnosti a jiné.

Prohlédla jsem nabídku různých soukromých školek, ale v té době mě žádná nenadchla. A jaký byl výsledek? Klasická státní školka. Proč? Při debatě s partnerem jsme dospěli k názoru, že lesní školka je moc fajn, nám dvěma by se tam moc líbilo, ale našemu citově založenému synovi určitě ne. Venku je rád, ale bezpečí čtyř stěn mu také vyhovuje. Doprava do tohoto typu školky je obtížnější, ale ne nepřekonatelná. Montessori školka splňovala všechny požadavky, které jsme měli, tzn. malý kolektiv a možnost být v začátku docházky se synem. Jediný požadavek, který byl proti oběma typům školek, byly finance. Zásah do rodinného rozpočtu by byl zásadní. V té době se narodila dcera a při představě, že bychom v budoucnu platili dvoje školné, byla zcela nemyslitelná. Shodli jsme se, že tudy cesta nevede. Syn chodí do klasické státní školky. Začátek byl těžký. Vymanit se z mateřského pouta a začít jednat sám za sebe, byl tehdy nelehký úkol. Měli jsme obrovské štěstí na paní učitelku, kterou má syn velmi rád, a která mu v začátku velmi pomohla.“

1) Co vede rodiče k tomu, že své děti dávají či nedávají do alternativních škol?

Maminka sympatizuje s alternativním vzděláváním. Do popředí jejího zájmu se dostávají především tyto pozitiva: menší kolektiv, individuální přístup a možnost být s dítětem v začátku školní docházky. Jako negativum se jeví finanční náročnost, díky které nakonec upřednostní tradiční vzdělávání.

2) Je hlavním impulzem pro odmítnutí alternativního vzdělávání finanční náročnost?

Ano, důvodem odmítnutí alternativního vzdělávání je finanční náročnost. Pro rodinu je nemyslitelné v budoucnu placení dvojího školného.

## ZITA

Další matka, která se zúčastnila mého šetření, se jmenuje Zita. Je matkou dvou synů a společně se svým manželem žijí v bytovém domě blízko centra krajského města.

Zita vystudovala dvě vysoké školy, její manžel je rovněž vysokoškolsky vzdělaný. Zita pracovala jako personální manažerka.

Na apel „Mohla bys mě vyprávět o tom, co Tě ovlivnilo ve výběru školního zařízení pro Tvoje dítě?“ odpovídala takto.

„O alternativě jsem začala uvažovat skrz kamarádku, co si založila svoji montessorri školku, líbilo se mně tam, chodila jsem tam s prvním dítětem na návštěvy, v dobách, když se to rozjíždělo, dokonce jsem jednu dobu vedla každý týden hodinu zpěvu, začala jsme se zajímat více teoreticky o montessori a waldorf. Syn nastoupil do montessori školky, nejdřív to bylo dobré (mohla jsem tam být kdykoliv s ním), ale pak se mu tam nelíbilo a já ho příští rok zapsala do státní školky s waldorfskými prvky. Pochopila jsem, že to, co se líbí mě, se nemusí nutně líbit jemu. Myslím, že mu nevyhovovala rozmanitost, kterou školka umožňovala. Velice ho zklidnilo, když ve státní školce byl každý den ve stejnou dobu na stejném hřišti a dalo se očekávat, že tomu tak bude celý rok. V montessori školce se organizovali různorodé a zajímavé výlety a na to zřejmě jeho psychika nebyla zralá. Pak mu nevyhovovala jedna učitelka, nesedli si bez zjevných příčin a pokaždé, když tam ráno byla ona, plakal, necítil se bezpečně. Moje rozhodnutí dát ho pryč bylo také ovlivněno cenou (poměr výkon/cena). Mě samotné by se v takové školce líbilo, líbí se mi, že se k dětem přistupuje partnersky a s důvěrou. Nezastrašují se a netrestají, hledají si sami cestu k zodpovědnosti, pěstují vnitřní motivaci. Nutno dodat, že to je velmi náročný a dlouhodobý proces a ve veliké míře záleží na kvalitách a vyspělosti učitele (právě v těchto oblastech, což není samozřejmostí), který děti inspiruje vlastní autenticitou a je spíše průvodcem než dozorcem.

Připadá mi, že takové prostředí dokonale kopíruje rodinné prostředí bezpečí a důvěry, kde si dítě může "zkoušet svět", ale na druhou stranu je pořád chráněno a kontrolováno, což za jistých okolností může jeho samostatnost a tvořivost brzdit. Zkrátka motivace některých rodičů je určována strachem o své miláčky a potřebou jim zametat cestu, aby náhodou nešlápli do hovínka, aby nezažily neúspěch. Většina rodičů byla spíš přemýšlivých a citlivějších. Tím, že se za školku platilo, tak také většina chtěla ovlivňovat chod školky směrem, který jim připadal správný, a někdy bylo těžké to skloubit. V demokracii panuje vždycky víc nespokojenosti než v autoritářském systému.

Se státní školkou jsme byli spokojeni, učitelka i školnice i kolektiv ok. Zde to na mě ze začátku působilo jako černá díra, kam dítě strčím, a pak zase mi ho systém vyplivne a já nemůžu nic moc ovlivňovat, věci se dozvídám zprostředkovaně skrze dítě a ne na

vlastní oči. Musela jsem "pustit" kontrolu a důvěřovat synovi, že si povede dobře. Systém je nastaven na učitele - laskavou autoritu, děti měly míň svobody. Školnice na ně občas řvala nesmysly, ale zdálo se, že ji berou i tak, a že vědí, že je má ráda, akorát neumí komunikovat.

V otázce školy jsem se znovu dostala k otázce, zda alternativa ano či ne a zvolila jsme statní školu. Máme skvělou učitelku, kterou jsme si vybrala, syn je v první třídě spokojený. Já na něm vidím stres ze známkování, postupnou ztrátu lehkou hravosti a tvořivosti v procesu učení. Postupem času také začíná převažovat "mus" nad vnitřní motivací. Zkrátka adaptuje se na celospolečensky většinový systém. Co se týče vztahu se spolužáky, tak tam to vnímám jako boj a začíná se nám tak objevovat značkářství a soutěživost, trochu mě to mrzí, ale je to tak. Do alternativy jsem ho nyní nedala, tam mi aktuálně nejvíc vadí, že dítě je v prostředí, které mu neumožňuje prožitek selhání, vše je nastaveno tak, aby dítě zůstalo za všech okolností ok. To je super, ale do kdy ho takto lze chránit? Navíc si říkám, že do ideálního prostředí (do jakéhosi vakua) ho můžu dát kdykoliv.

Otázkou pro mě je, co je to reálný prožitek selhání, kdy ho začít dětem ordinovat? Ale cítím, že když je nenaučíme procházet frustracemi a konflikty s otevřenýma očima, tak máme zaděláno na problémy.

1) Co vede rodiče k tomu, že své děti dávají či nedávají do alternativních škol?

Maminka byla ze začátku předškolní docházky svého syna velkou příznivkyní alternativního vzdělávání, konkrétně montessori pedagogiky. Syn, přes všechny pozitiva tohoto typu vzdělávání, nakonec odmítl docházet do montessori školky. Lépe snáší docházku do tradiční školky, kde mu vyhovuje pravidelnost a více méně neměnný sled událostí každého dne. Lépe se v tomto prostředí orientuje. Mamince vadí na alternativním vzdělávání především prostředí, které neumožňuje dítěti reálný prožitek selhání.

2) Je hlavním impulzem pro odmítnutí alternativního vzdělávání finanční náročnost?

Ano, je to jeden z důvodů odmítnutí alternativního vzdělávání.

## ZORA

Maminka Zora je další účastnicí výzkumu. Žije na vesnici, kde vychovává se svým manželem svou čtyřletou dceru. Vystudovala bakalářský obor na vysoké škole a pracovala v sociální sféře. V současné době pracuje jako pedagog. Její muž je středoškolsky vzdělaný.

Zořina výpověď na můj apel „Mohla bys mě vyprávět o tom, co Tě ovlivnilo ve výběru školního zařízení pro Tvoje dítě?“ zněla následovně.

„Moje dcera navštěvuje klasickou státní školku. Pozdě jsem reagovala na přihlášení do waldorfské školky, a tudíž jsme se nedostali na seznam přijatých. V letošním roce budu podávat přihlášku pouze do waldorfské školky. Jsem přesvědčená o jejich kvalitách. Hlavní důvod proč chci, aby dcera chodila do této školky je, že filozofie waldorfu koresponduje s mými výchovnými cíly. Děti se zde vyvíjí fyzicky, psychicky, ale i duchovně. Pracují s přírodními materiály, často chodí do lesa a to za jakéhokoliv počasí, mohou pracovat na zahradě s různým náčiním a vyrábět různé věci. Nechci, aby dcera podlehla společnosti, která je zaměřena hlavně na výkon a spotřebu materiálních věcí. Chci, aby si své dětství užila naplno, obklopená přírodou a vlídnými lidmi. Co jsem samozřejmě řešila před rozhodnutím o této školce, bylo dojíždění. Žijeme na vesnici a dojíždění tolik kilometrů do školky není ideální, ale jsem ochotná to pro dceru udělat. Byla jsem na informativní schůzce, kterou školka pořádala, a tam jsem se dozvěděla další podrobnosti. Vidím i tu časovou náročnost, která je na rodiny kladena. Obávám se toho koloběhu školka, práce, domácnost. Je to takový protipól k tradiční školce, kde jakoukoliv informaci musím z učitelky dolovat. Věřím, že si dcera školku užije, že bude spokojená.“

V závěru vyprávění pokládám otázku: Co říkáš na názor, že waldorf i jiná alternativa nepřipraví dítě na běžný život? „A co je běžný život? To je pro každého něco jiného. Někdo má nastaveny priority tak, že vše poměřuje výkonem...jakou známku jsi dostal?...kolik vyděláváš?... Někdo jiný má život nastavený tak, že se ptá..... rozumíš tomu, co jsi se naučil?..... baví tě, co děláš? Nejde přece říct, že co je dobré pro Tebe, bude dobré pro mě. Jsem ráda za pluralitu, která ve školství vzniká. Je dobré mít volbu!

1) Co vede rodiče k tomu, že své děti dávají či nedávají do alternativních škol?

Cesta alternativního vzdělávání je pro maminku jasnou volbou. Preferuje waldorfskou pedagogiku, kterou uplatňuje na své dceři i doma. Sympatizuje především s duchovním rozměrem, které Steinerovo dílo bezpochyby přináší.

2) Je hlavním impulzem pro odmítnutí alternativního vzdělávání finanční náročnost?

Maminka neodmítá alternativní vzdělávání a je ochotna dceři tento nadstandard umožnit.

## **TEREZA**

Tereza je maminkou šestnáctiletého syna. Žije se svým manželem na vesnici. Vystudovala vysokou školu a pracuje jako učitelka.

I jí žádám o vyprávění příběhu. „Mohla bys mě vyprávět o tom, co Tě ovlivnilo ve výběru školního zařízení pro Tvoje dítě?“ Zní takto.

„Syn navštěvoval ZŠ Waldorfskou od 6. ročníku. Protože jsem se o alternativní výuku zajímala již před narozením syna, uvítala jsem aktivitu několika lidí z krajského města, kteří iniciovali založení waldorfského školství a to jak předškolního, tak i základního. Stala jsem se tedy členem collegia, což byla o.p.s., která o založení waldorfské školky i školy usilovala.

V době, kdy měl syn nastoupit školní docházku, tak první ročník ještě neexistoval. V té době jsem učila na málotřídní základní škole, rozhodla jsem se, že syn nastoupí do „mé“ školy. Když byl syn v 5. ročníku, byla možnost, aby nastoupil do 6. ročníku waldorfské školy. Po vykonaných pohovorech byl přijat.

Rozhodnutí umístit syna do waldorfské školy bylo pro mne jednoznačné. Kromě toho, že jsem zastánkyní alternativ, bylo dalším rozhodujícím momentem fakt, že musel přejít na druhý stupeň a já jsem chtěla, aby přešel do kolektivu nově vzniklého.

Pokud by syn navštěvoval waldorfskou školu od 1. ročníku, byla by pro něj situace ideálnější, neboť by byl slovně hodnocen a neznal by „motivaci“ pomocí známek. Možná větší problém s tím, že nedostává známky jsem měla já, neboť jsem zpětnou vazbu měla jen jednou měsíčně – po skončení epochy. Zpětnou vazbu jsem měla díky



slovnímu hodnocení a jednou za půl rok díky konzultacím, které probíhají vždy v přítomnosti dítěte, rodičů a vyučujících.

Pozitivum vidím ve vztahu učitelů a žáků, v přátelské a příjemné atmosféře školy a v pozitivní motivaci, které se žákům dostává. Negativem byl pro mne náhlý převod slovního hodnocení na známku v 8. ročníku kvůli přijímání na střední školu.“

1) Co vede rodiče k tomu, že své děti dávají či nedávají do alternativních škol?

Maminka je zastánkyně alternativního vzdělávání. Pro svého syna zvolila systém waldorfského vzdělávání, který začal nově vznikat jak na úrovni předškolního, tak i školního vzdělávání. Jako pozitivum je maminkou nahlíženo na klima školy a pěstování pozitivní motivace. Negativem se projevil převod slovního hodnocení ve známkování v posledním ročníku kvůli přijímání na střední školu.

2) Je hlavním impulzem pro odmítnutí alternativního vzdělávání finanční náročnost?

Není. Syn absolvoval druhý stupeň základní školy waldorfské.

## **JITKA**

Poslední příběh celého výzkumu uzavírá maminka Jitka, která žije s rodinou na venkově. Společně s manželem vychovávají dceru z partnerova předchozího vztahu, dále pak společného syna a nyní je Jitka v očekávání dalšího přírůstku do rodiny. Jitka i manžel jsou vysokoškolsky vzdělaní. Jitka pracovala krátce na soukromé vysoké škole v administrativě.

Svojí poslední vypravěčku žádám o vyprávění příběhu a pokládám jí otázku: „Mohla bys mě vyprávět o tom, co Tě ovlivnilo ve výběru školního zařízení pro Tvoje dítě?“

Protože žijeme na venkově v malé osadě, s řídkým kontaktem s jinými rodinami s malými dětmi, o tom, že dáme syna do školky, jsme začali uvažovat poměrně brzy, kolem jeho 2,5 roku. Nechtěla jsem jít do práce, ale měla pocit, že syn je při občasném kontaktu s dětmi spíš zakřiknutý a nemá potřebu s dětmi jít příliš do kontaktu. Nyní se

již na to dívám jinak, možná jsme mohli ještě chvíli počkat, v čemž mne utvrdil osobní pohovor s paní učitelkou v MŠ, kterou syn navštěvuje. Ale absence dětí a naše nechuť být synovi jedinými partnery ve hře, byly rozhodující. O alternativě v synově předškolním vzdělávání jsem začala uvažovat jako o jedné z možností. Během studia na VŠ jsem se seznámila s alternativními směry v pedagogice a věděla jsem, že v krajském městě fungují některá alternativní předškolní zařízení. Určitě hrálo také roli vnitřní souznění s alternativou, ať už s Montessori nebo Waldorfem a respekt k dítěti jako k individualitě, naše prožívání rodičovství a našeho partnerství, vztahu k životu i vnímání světa, zážitky ze školství ať již z vlastního dětství, nebo s partnerovou dcerou, jejímž prostřednictvím poznáváme a následně reagujeme na současný stav v klasickém školství. Informace o Montessori školce jsme získávali z internetu, referencí od přátel a pak již při osobním setkávání při „zkušebním týdnu“ během prázdnin, kdy jsem se synem docházela do montessori školky, abychom si oba vyzkoušeli, jak to funguje a jak to budeme či nebudeme zvládat. Rozjednané jsme měli ještě dvě další možnosti, první byla lesní školka a druhou místní klasická školka, kterou nově otevírali tento rok ve vesnici vzdálené asi 1 km od místa našeho bydliště.

Nakonec volba padla na montessori školku. Ovlivnilo mne i osobní poznání prostředí během zkušebního týdne ve školce, intimní, domácí atmosféra a přístup. Školka ve mně vzbudila důvěru. Myslím si, že jsme měli štěstí, spokojené děti jsou toho důkazem a já jsem těm ženám vděčná, jak k dětem i k nám – rodičům přistupují. Jsem ráda i za laktovegetariánskou stravu s dovozem obědů ze zdravé jídelny. Spolupráce s rodiči ze strany pedagogů je dobrá, cítím se „býti zapojenou“ do dění v MŠ. Bude-li to v našich finančních možnostech, rádi bychom syna i nadále dávali do této školky, kde je již zvyklý, navázal vztahy s dětmi i dospělými. Negativem je snad pouze finanční náročnost. Ta ale možná zaručuje větší zainteresovanost rodičů do chodu školky, nebereme to tak automaticky, ale zajímáme se, inspirujeme se a snažíme se něco se také naučit.

1) Co vede rodiče k tomu, že své děti dávají či nedávají do alternativních škol?

Dát dítě do alternativní školky byla pro maminku nejpřirozenější volba. Kontinuita prostředí domácího a předškolního, individuální přístup a respektování osobnosti jejího dítěte vedli k tomu, že syn navštěvuje montessori školku.

2) Je hlavním impulzem pro odmítnutí alternativního vzdělávání finanční náročnost?

Není. Pro maminku je předškolní vzdělávání prioritou, protože čím menší dítě, tím důležitější přístup, který k němu nastavujeme, jak doma, tak v mateřské škole.

## 6. SHRNU TÍ A ZÁVĚR

	Monika	Alžběta	Petra	Karolína	Justýna	Zita	Zora	Tereza	Jitka
<b>Vzdělání</b>	vysokoškolské								
<b>Bydlení „v“</b>	Byt	Byt	Dům	Dům	Dům	Byt	Dům	Dům	Dům
<b>Bydlení „kde“</b>	Centrum	Centrum	Periferie	Širší centrum	Periferie	Centrum	Ves	Ves	Ves
<b>Porod prvního dítěte</b>	31	28	31	22	29	31	29	26	29
<b>Počet dětí</b>	2	3	2	2	2	2	1	1	2

Tabulka č. 1: Rodinná situace vypravěčky

Zdroj dat: vlastní výzkum

Z výše uvedených dat vyplývá, že respondentky, které byly ochotné vyprávět svůj příběh o hledání školního zařízení pro své dítě, jsou *vysokoškolsky vzdělané*, žijí v centru krajského města nebo v širším okolí či na periferii (většinou dobře dostupné MHD). Tři žijí na vesnici. Z dat o *porodu prvního dítěte* je dobře čitelná i informace, že ženy se po studiu věnovaly své kariéře a zájmům a až posléze plánovaly založení rodiny. Výzkum kopíruje trend dnešních matek, které porod prvního dítěte plánují v průměru okolo svých třicátých narozenin. Předmětem výzkumu už není zmínka o tom, zda těhotenství byla plánovaná, neplánovaná nebo zda matka byla uměle oplozená. *Počet dětí* v rodinách opět kopíruje trend dnešní doby, tj. dvě děti. Tři rodiny se odchýlily od průměru – jedna rodina má děti tři, další dvě rodiny mají jedno dítě.

ALTERNATIVNÍ ŠKOLNÍ ZAŘÍZENÍ	
Odmítnutí	Přijetí
Návaznost	Partnerský přístup
Dojíždění	Kontinuita života doma a života ve škole
Mimo realitu běžného života	Respektování potřeb dítěte
Přechod mezi školami	Menší kolektiv
Sektářství (u waldorfské školy)	Důvěra
Finanční náročnost	Vnitřní motivace (u montessori školy)
Nepřipraví dítě na běžný život	Kopíruje rodinné prostředí (bezpečí, důvěra)
Rozmanitost pro psychicky nezralé dítě	
Neumožňuje prožitek selhání	

Tabulka č.2 Alternativní školní zařízení  
Zdroj dat: vlastní výzkum

První skupinu tvoří maminky, které se rozhodly své děti vzdělávat v alternativních školních zařízeních. Z uvedených vyprávění vyplývá, že nejrozšířenější je systém Montessori školy a Waldorfské školy. Vzorek mého výzkumu čítá 9 maminek, z nichž dvě se rozhodly pro waldorfskou pedagogiku a tři pro montessori pedagogiku (přičemž jedna své rozhodnutí přehodnotila a syn navštěvuje klasickou státní školku).

Spojujícím prvkem těchto matek je především souznění s alternativním přístupem k životu. Zajímají se o zdravé stravování, životní prostředí a ekologii a v neposlední řadě také o přínos, který může škola mít na osobnost jejich dítěte. Pečlivě zvažovaly výběr školního zařízení, mnohdy vybíraly z více možných variant. Pro své rozhodnutí o škole potřebovaly mít dostatečné množství informací.

Odpovědí na to, co vede rodiče k tomu, že DÁVAJÍ své děti do alternativních školních zařízení je především snaha o individuální přístup k dítěti, respektování osobnosti dítěte, menší kolektiv a důvěrné domácí prostředí. Většina maminek ve svém vyprávění zmiňuje, že chce docílit kontinuity domácí a školní výchovy.

Jitka a Alžběta jsou rády za zdravý způsob stravování, který školka pro děti zabezpečuje dovozem ze zdravé jídelny. Obě se shodují v názoru, že předškolní výchova je pro dítě zásadní v utváření vzorců chování. Zita rovněž sdílí názor na důležitost předškolní

výchovy. Zároveň je velice obětavou, pozornou a empatickou matkou, protože byla schopna reagovat na synovu psychickou nevyzrálou pro tento typ školky. Přehodnotila svůj postoj vůči předškolnímu zařízení a umožnila synovi docházet do klasické mateřské školy, která více vyhovovala jeho potřebám, pro svůj všední program. Zora sleduje duchovní rozměr, protože chce dceru vychovávat nemateriálním způsobem, spíše v přírodním světě bez zbytečného technického zabezpečení. Všechny tyto matky chtějí být zapojeny do dění ve školce. Chtějí být informovány o svých dětech a chtějí celkově více komunikovat a ovlivňovat dění ve školce, kam dítě dochází.

TRADIČNÍ ŠKOLNÍ ZAŘÍZENÍ	
Odmítnutí	Přijetí
Autoritativní přístup	Tradice a zkušenost
Velký kolektiv	Dostupnost a tím i samostatnost pro dítě
Nemožnost nic moc ovlivnit	„chodila jsem tam já, dítě bude taky“
Méně svobody pro dítě	
Stres ze známkování	
Převládající „mus“ před vnitřní motivací	
Soutěživost, značkářství	

Tabulka č.3 Tradiční školní zařízení  
Zdroj dat: vlastní výzkum

Druhou skupinou jsou maminky, které zvolily pro své děti cestu klasického školního vzdělávání. Prioritou při hledání školního zařízení pro jejich dítě se stala dostupnost školy od bydliště.

Abych zodpověděla otázku, co vede rodiče k tomu, že své dítě NEDÁVAJÍ do alternativních školních zařízení, tak odpovědí je především nezájem o tento vzdělávací proud, neznalost problematiky a celkově odmítnutí jinakosti ve výchovných procesech. Rodiče nemají důvod ani vnitřní motivaci, kvůli které by uvažovali o jiném než tradičním školství. Jsou zastánci výchovných tradic a zkušeností. Neexperimentují. Jako nevýhodu označují především špatnou návaznost v jednotlivých stupních školní docházky. Mnohé odpovědi směřovaly k nereálnosti a špatné připravenosti na běžný život.

## FINANČNÍ NÁROČNOST

jako hlavní důvod odmítnutí alternativního vzdělávání

Druhou otázkou tohoto šetření byl předpoklad, že hlavním důvodem odmítnutí alternativního vzdělávání je finanční náročnost. Tento předpoklad se nenaplnil. Pouze jedna matka uvedla, že hlavním důvodem k odmítnutí alternativního školního zařízení je jeho finanční náročnost. Ostatní matky uváděly jiné hlavní důvody, které vedly k odmítnutí tohoto typu vzdělávání.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Monografie

CARLGREN, Frans a Václav JAKUBEC. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera; obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Editor Zdeněk Váňa, Arne Klinborg. Praha: Baltazar, 1991, 263 s. Odborná literatura pro veřejnost. ISBN 80-900-3072-6.

ČERMÁK, Ivo a MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí: sborník z konference*. Vyd. 1. Editor Tišnov: Sdružení SCAN, 2002, 121 s. Metodologie. ISBN 80-866-2003-4.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 159 s. ISBN 80-717-8815-5.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2006, 311 s. ISBN 80-736-7059-3.

HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994, 175 s. ISBN 80-704-0104-4.

LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformě pedagogické koncepce)*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, 131 s. ISBN 80-719-4266-9.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 189 s. ISBN 80-247-1362-4.

MONTESORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Vyd. 2., V Tritonu 1. Překlad Jan Volín. Praha: Triton, 2012, 178 s. ISBN 978-80-7387-382-0.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-807-1789-994.

RÖHNER, Hans Wenke a [z nizozemského originálu ... přeložila Jitka de WOLFOVÁ]. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000, 112 s. ISBN 80-859-3182-6.



RÝDL, Karel. *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě: (praxe reformě pedagogické koncepce)*. Vyd. 1. Prešov: Metodické centrum, 1992, 64 s. ISBN 80-854-1024-9.

RÝDL, Karel. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. V Praze: Grada, 1993. ISBN 80-716-9032-5.

RÝDL, Karel. *Reformní praxe v současných školských systémech: určeno pro posl. fak. filozof.* 1. vyd. Praha: SPN, 1990, 131 s. ISBN 80-706-6077-5.

SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 54 s. Odborná literatura pro veřejnost. ISBN 80-042-6160-4.

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Zdravá škola včera a dnes*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1998, 47 s. ISBN 80-859-3153-2.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JÚVA. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, 112 s. ISBN 80-859-3119-2.

ŠEĎOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 107 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8071-5.

WENKE, Roel Röhner a [překlad Kateřina ČECHOVÁ]. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003, 112 s. ISBN 80-731-5041-7.

### **Internetové zdroje**

Alternativní školy. *Alternativní školy* [online]. [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

Historie Montessori vzdělávání. *Montessori The international Montessori School of Prag* [online]. [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: <http://www.montessori.cz/montessori/historie/>

Principy waldorfské pedagogiky. *Waldorf České Budějovice* [online]. [cit. 2014-03-25].  
Dostupné z: <http://waldorfcz.cz/skola/principy-waldorfske-pedagogiky.html>

Vzdělávací program Začít spolu. *Step by Step ČR, o.p.* [online]. [cit. 2014-03-25].  
Dostupné z: <http://sbscr.cz/?t=1&c=82>

Zdravá škola. *Výchova ke zdraví* [online]. [cit. 2014-03-25]. Dostupné z:  
<http://www.vychovakezdravi.cz/clanky/zdrava-skola.html>

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1 Rodinná situace vypravěčky

Tabulka č. 2 Alternativní školní zařízení

Tabulka č. 3 Tradiční školní zařízení